

مجلة التربية

السنة السابعة والعشرون فبراير سنة ١٩٧٥ العدد الأول

في هذا العدد

- * كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- * دور تكنولوجيا التربية في النهوض بالدول النامية : د. محاسن محمود رضا
- * حول تطوير مقررات وكتب اللغة الفرنسية : د. حلمي احمد الوكيل
- * الفاقد في التعليم الثانوي : د. عليه علي فرج
- * الاسس الفنية لصياغة الاهداف التعليمية (٢) : د. محمد عزت عبد الموجود
- * تدريس التاريخ بين العلمية والوظيفية : د. احمد حسين اللقاني
- * مجالات التقويم التعليمي (٢) : د. زينب محمد فريد
- * قوانين الادراك وصلتها بالابتكار في تصميم الملابس : السيدة/عليه احمد عابدين
- * معوقات استخدام وسائل الاتصال التعليمية : د. عبد الله فكري العريان
- * مفهوم التربية الجنسية واهدافها : السيد/عبد الرحمن محمود محمد

* آراء القراء :

- نحو تعليم افضل : السيد/عبد الرحمن احمد هليل
- الانجليزية تراحم العربية : السيد/احمد عزت عثمان صالح

* ملخصات الرسائل :

- دراسة تجريبية لمدى فاعلية التعليم المبرمج في تدريس العلوم للصف الثاني بالمرحلة الاعدادية (رسالة ماجستير) : السيد/محمد رضا البغدادى



تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كَلِمَة المَحَرَّر

تخطيط لدراسة

سياسة إعداد المعلم

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

وعضو المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا

عرضنا في المقال السابق (نوفمبر ١٩٧٤) خلاصة سريعة للتعريف بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا الذى أنشئ حديثا كجهاز استشاري لرئيس الجمهورية ، لاقتراح السياسات التعليمية والتخطيط لها على المستوى القومي .

وقد أوضحنا ان الشعب المختلفة التى ينقسم اليها المجلس قد قامت بوضع قائمة أولويات للمشكلات التى ترى دراستها مع الأجهزة التنفيذية المعنية ، وبالاستعانة بالخبراء والهيئات المتخصصة .

ولاشك ان المجلس كان موفقا اذ وضع ضمن أولويات المسائل التى تجب دراستها ، مسألة وضع سياسة قومية لأعداد المعلم تحقق آمال المجتمع وأهدافه من التعليم . فمن المتفق عليه أن اصلاح التعليم وتطويره يجب أن يركز على المعلم الذى أحسن اعداده وتربيته ، القادر على الاضطلاع بأعباء هذا الاصلاح والتطوير . أى ان الاصلاح الشامل والمتكامل للتعليم يتطلب مراجعة الأوضاع الحالية للمعلمين ، والأساليب المتبعة لاعدادهم ، ووضع الخطط الكفيلة بذلك كما وكيفا ، وتدريبهم فى أثناء الخدمة بحيث تتمشى هذه السياسة مع سياسات الاصلاح والتطوير فى كافة الجوانب الأخرى ، ومع الأهمية البالغة التى يجب أن تعطى للتعليم بوصفه أهم عامل من عوامل التقدم والتنمية .

ان السياسة العامة التى يتبعها أى مجتمع فى اعداد المعلمين اللازمين لمدارسه المختلفة انما تعكس ولا شك نظرة هذا المجتمع الى وظيفة التعليم فى مراحله المختلفة ، ونوعياته المتعددة كما تعكس نظرة المجتمع الى مسئولية المدرسة فى تحقيق أهدافها الاجتماعية المختلفة ، أى أن برامج اعداد المعلمين يجب أن ترتبط بفلسفة التعليم ونظمه فى هذا البلد ، بمعنى أن تتبع برامج هذا الاعداد وأساليبه من الظروف الثقافية والاجتماعية السائدة التى تتبع منها أيضا فلسفة التعليم ونظمه . فهذه البرامج والأساليب ليست سلعة

يمكن استيرادها من المجتمعات الأجنبية ، كما أنها ليست نموذجاً يمكن اقتباسه من الثقافات الأخرى ، فكل بلد ظروفه الثقافية التي ينظر من خلالها إلى التعليم ونظمه نظرة خاصة به .

وليس معنى هذا القول أنه لا يمكن الاستفادة من تجارب الدول الأخرى ، أو من نتائج البحوث التربوية التي تجرى في مجتمعات مختلفة ، فلا شك أن الدراسات المقارنة والتاريخية يمكن أن تعين المخططين عند القيام بوضع سياسة أعداد المعلمين .

ويتضح مما سبق أن وضع سياسة لأعداد المعلمين بمجتمعنا ، تقتضى أن تبنى هذه السياسة على دراسات عريضة ، تقوم على أساس من الواقع الحاضر ، وتنطلق منه إلى المستقبل الذي نصبو إليه ، وأن نعتمد في رسم هذه السياسة على الخبرات والبحوث العلمية ، سواء منها ما كان محلياً أو عربياً أو عالمياً .

ويمكن تقسيم الدراسات المطلوبة في هذا الصدد إلى عدد من المشكلات العريضة التي ترتبط بوضع السياسة العامة لأعداد المعلمين ، والتي تتطلب كل مشكلة منها القيام بعدد من الدراسات العلمية بحيث تتكامل كل هذه الدراسات ونخرج منها بصورة واضحة لعالم السياسة القومية المطلوبة .

وسنحاول أن نلخص فيما يلي أهم ميادين هذه الدراسة :

أولاً : التعرف على الوضع الحالي فيما يتعلق بسياسة أعداد المعلمين والمشكلات التي نشأت في ظل هذه السياسة وكذلك البحوث والدراسات والتوصيات المتاحة على النطاق المحلى والنطاق الدولى ، والتي ترمى إلى تطوير مثل هذه السياسة .

ومن البدهى أن نبدا فى عملية وضع سياسة أعداد المعلم بتحديد أهدافنا من التعليم فى مراحله المختلفة وتحديد الوظائف والمسئوليات التى تناط بكل نوع من أنواع المدارس التى يراد أعداد المعلمين لها ، وذلك فى ضوء المتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التى نمر بها ، وفى ضوء الاتجاهات المحتملة التى تسير فيها هذه المتغيرات .

كما أن هذا العمل يقتضى إجراء مسح شامل للوقوف على الوضع القائم حالياً للمعلمين من حيث العدد والمؤهلات مع بيان العجز من حيث الكم ، ومن حيث الكيف والمستوى وتقويم هذا الوضع فى ضوء الأهداف والمسئوليات التى تتحدد . ويتطلب ذلك بطبيعة الحال وضع معايير للمستوى العلمى والمستوى المهنى الذى يمكن قبوله حالياً للمعلمين فى كل مرحلة أو نوعية للتعليم .

كما يجب أيضاً أن يقف القائمون على وضع السياسة الجديدة لأعداد

المعلم — على الخطط المقبلة للتوسع في التعليم ، أو على الأقل أن يتعرفوا على المؤشرات العامة والاتجاهات التي يسير فيها هذا التوسع مستقبلا .
وذلك كي يمكن وضع الخطط المقابلة لتوفير الاعداد اللازمة كما وكيفا وفقا للنوعيات والمستويات المطلوبة .

وبالإضافة الى ما سبق يجب التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال اعداد المعلم وهي الاتجاهات التي تقوم على البحوث العلمية سواء منها ما أجرى في مصر أو في الخارج وكذلك يجب التعرف على التجارب والخبرات الناجحة في بعض البلدان وخاصة البلدان التي تتشابه ظروفها مع ظروف مجتمعنا . كما يجب مراجعة التوصيات التي صدرت عن المؤتمرات الدولية والعربية والمحلية والاتجاهات التي برزت في هذه المؤتمرات وغير ذلك من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع اعداد المعلمين وتدريبهم .

ولاشك أن تجميع هذه المعلومات والبيانات خطوة ضرورية لأحداث أى تعديل في نظمنا الحالية بقصد تطويرها لمسايرة تطوير التعليم ونموه المنتظر . على أنه يجب أن يراعى في أى تطوير للنظم الحالية الملاءمة الصادقة بين هذا التطوير وظروف مجتمعنا وأهدافه وخطته للتوسع والتنمية ، وكذلك الامكانيات المادية والبشرية المتاحة التي يتم في ضوءها التخطيط المتدرج في تنفيذ السياسة التي توضع لاعداد المعلمين .

ثانيا : تحديد النظرية العامة لبرامج اعداد المعلمين في مصر :

وتتطلب هذه الخطوة القيام بعدد آخر من البحوث والدراسات مع الاستعانة بالدراسات التي تتم في الخطوة السابقة . ويجب أن تجيب هذه الدراسات والبحوث على عدد من الأسئلة أو النقاط التي يمكن الإشارة الى بعضها على سبيل المثال فيما يلي :

— ما هي المواصفات المطلوبة للمعلم في كل مرحلة أو نوعية للتعليم في ضوء اهدافنا التربوية وذلك كي يمكن تحديد أهداف برامج اعداد المعلمين في مصر ؟

— تحديد الهيكل العام أو النظام الذي يتم في إطاره اعداد المعلم ، وهل يختلف هذا الهيكل باختلاف المراحل التعليمية أو وفقا لنوعية التعليم (عام — فنى ... الخ ..) أو وفقا للمادة التي تعلم (مواد ثقافية — تربوية رياضية — تربوية فنية ... الخ ..) وما هي النواحي التي يكون فيها الاختلاف في الاعداد ؟

— هل يتم الاعداد تحت مظلة واحدة (داخل الاطار الجامعى أو تحت اشراف الجامعة مثلا) أو يكون الاعداد في مراكز مختلفة قد تكون غير متجانسة في أساليبها واتجاهاتها ؟

ثالثا : الأسلوب الذى يتم به الاعداد :

وتقتضى هذه الخطوة القيام بعدد آخر من الدراسات يمكن الاشارة الى أهمها فيما يلى :

— متى يبدأ اعداد المعلم للمراحل المختلفة وللنوعيات المختلفة من التعليم اى ما هى المرحلة التعليمية التى يجب أن يتمها الطالب قبل أن يبدأ اعداده لمهنة التعليم ؟ وهل يبدأ بعد المرحلة الاعدادية وما فى مستواها أم بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية ؟ أم بعد الانتهاء من المرحلة الجامعية . كما فى حالة الدبلوم العام للتربية . وهم يمكن الجمع بين أكثر من أسلوب ؟

— تحديد الحاجات المهنية والعلمية والشخصية التى تجب مراعاتها فى اعداد المعلمين لمختلف المراحل ولمختلف نوعيات المدارس ووضع الخطط العريضة لنهاج وبرامج اعداد المعلمين وعدد سنوات الدراسة اللازمة لهذا الاعداد .

— أسلوب الحياة فى معاهد اعداد المعلمين وأسلوب الدراسة ووسائل التقويم أثناء الدراسة .

رابعا : وسائل المتابعة والتدريب فى أثناء الخدمة والاعداد للوظائف المتخصصة والموظائف الاشرافية .

ويندرج تحت هذا البند أيضا عدد من البحوث التى يجب أن تكمل الصورة فى مجال اعداد المعلمين حيث أن عملية الاعداد لا يمكن أن تنتهى بمجرد تخرج المعلم من المعهد الذى درس به وحصل منه على المؤهل . ومن هذه البحوث ما يأتى :

— تدريب المعلمين أثناء الخدمة — أهدافه ووسائله وكيفية تنظيمه .

— اعداد الاختصاصيين فى بعض النواحي التعليمية مثل الوسائل التعليمية والتوجيه والارشاد النفسى وتعليم الكبار واقتصاديات التعليم وتخطيطه الخ ...

— اعداد القيادات التربوية مثل نظار المدارس والموجهين ومديرى التعليم الخ ...

خامسا : وسائل الارتقاء بمكانة المعلم ومهنة التعليم :

وهذا يجب أن نتذكر دائما أن سياسة اعداد المعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بالمكانة التى تحظى بها مهنة التعليم بين المهن الرفيعة الأخرى وهذه المكانة

لا تتوقف فقط على مستوى الأجور أو الدخول بل هى تتوقف كذلك على مستوى
الاعداد وعلى النظرة والى أهمية الدور الذى يعد المعلم للقيام به فى المجتمع .

لذلك يجب أن تشمل سياسة اعداد المعلم دراسة وسائل رفع مكانته
والعمل على رعايته ورفع مستواه المهنى والاجتماعى . فلاشك أن ارتفاع
مكانة المعلم الاجتماعية والمادية من أهم عوامل اجتذاب خير العناصر الصالحة
للقيام بهذه المهنة مما سوف ينعكس أثره على رفع مستوى التعليم وبالتالي
تحسين مستوى المهن الأخرى .

* * *

هذه أيها القارئ العزيز بعض الآراء حول الخطوط العريضة التى
يمكن أن تتكون منها دراسة متكاملة لوضع سياسة لاعداد المعلم فى مصر .
ولكى تكون هذه السياسة سياسة قومية يجب أن يشارك فى وضعها جميع
الهيئات المتخصصة والمعنية مثل كليات التربية بالجامعات والمعاهد العليا
النوعية التى تعد المعلمين ، ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى
ووزارة شئون الأزهر والمركز القومى للبحوث التربوية وأكاديمية البحث
العلمى والمجلس الأعلى للجامعات ونقابة المهن التعليمية والجمعيات والروابط
العلمية المختلفة .

ولاشك أنك تستطيع أيضا أيها القارئ العزيز أن تتقدم بصفتك
الشخصية باقتراحاتك وخبراتك فى هذا المجال اما الى الهيئة العلمية التى
تنتمى اليها واما الى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا
مباشرة . كما أن صحيفة التربية ترحب بنشر خلاصة ما يصلها من آراء من
قرائها لتعين القائمين على وضع هذه السياسة .

* * *

دور تكنولوجيا التربية^(١) في النهوض بالدول النامية

دكتوراه محاسن محمود رضا أحمد

كلية البنات جامعة عين شمس

الحاجة الى تكنولوجيا التربية :

ان نفقات التربية والتعليم في الدول النامية هائلة ، وهى مستمرة فى الزيادة سنة بعد أخرى بمعدل ٥ — ٨ ٪ . وتذهب بعض الدول النامية الى حد تخصيص ما يقرب من ٥٠ ٪ من دخلها القومى للتربية والتعليم . وعلى الرغم من التضحيات المادية التى تبذلها هذه الدول فى سبيل رفع كفاءة العمليات التربوية بها كما وكيفا ، وعلى الرغم من تضاعف عدد تلاميذ المدارس فى آسيا وأمريكا الجنوبية منذ سنة ١٩٥٠ وزيادة عددهم ثلاثة أضعاف فى أفريقيا ، فان عدد الأميين فى الدول النامية يزداد بمعدل عشرين مليوناً أو يزيد فى العام الواحد . والسبب فى ذلك يرجع الى الازدياد الرهيب فى عدد المواليد مع انخفاض نسبة الوفيات .

ومما يزيد من عبء عمليات التربية فى الدول النامية ان نسبة عدد الاطفال الى نسبة عدد الكبار فيها يزيد عن هذه النسبة نفسها فى الدول المتقدمة . وعجز الدول النامية عن استيعاب كل هؤلاء الصغار فى مدارسها يساهم فى ازدياد عدد الكبار اللزوم تعلمهم ، هذا بالإضافة الى الأعداد الكبيرة من الراسبين والمتسربين والمجهمين عن مدارسها . ومع اختلاف النظم الاجتماعية والتربوية للدول النامية فان هناك مشكلات مشتركة بين نظمها التربوية العامة لعل من أهمها :

١ — ان نسبة ذهاب التلاميذ الى المدارس فى مراحلها المختلفة غالباً ما تقتصر على ٥٠ ٪ أو أقل .

٢ — عدم التوازن فى نوعية المتغبين عن المدرسة . فنسبة حضور البنات

(١) أنظر « مفهوم تكنولوجيا التربية » لمحاسن رضا أحمد ، صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٧٤ .

لا تزيد غالبا عن ١٠ - ١٥ ٪ ، كما ان المدارس لا تتغلغل في الريف
بنسبة تغلغلها في المدن رغم ان سكان الريف يمثلون غالبية السكان ،
ورغم ان الريف هو مصدر لأكثر من ٨٠ ٪ من الدخل القومي لكثير
من الدول النامية .

٣ — ان المعلم لا زال يمثل بالنسبة للتلميذ مصدر المعرفة الرئيسي وهو الذي
يعطى التفسيرات النهائية للمعاني والمعلومات . هذا علاوة على
الانفصال التام بين أهداف التعليم ووسائله ، فأهداف مثل تنمية
التفكير العلمى والابتكارى والاتجاهات العلمية لا تتحقق على الاطلاق
عن طريق الوسائل المتاحة .

٤ — عدم الكفاية الكمية والنوعية للمعلمين مما أدى الى تمسكهم بالمنهج
او بمذكراتهم او بالكتاب المدرسى وعدم مجازفتهم بالاجابة على الاسئلة
التي تخرج عنها ، والى تأكيدهم على اللفظية واعتمادهم على الذاكرة
والحفظ الآلى فى تقويمهم للتلاميذ .

٥ — انه نتيجة لعدم كفاية المعلمين أصبح من المستحيل تحسين مستوى
المنهج او طرق التدريس رغم الشعور بأهمية هذه التحسينات ورغم
الاجراءات التي تتخذ فى سبيل تنفيذها . فالمعلمون وهم القائمون
بالتنفيذ الفعلى غير قادرين على القيام بهذه المهمة .

وعدم كفاءة التعليم العام فى الدول النامية تزيد من أهمية تعليم الكبار ،
فالحاجة ماسة اليه لأحداث التقدم الاقتصادى الذى لا تكفى الآلات المتطورة
ولا التمويل الكافى وحدهما لأحداثه ، كما هى ماسة لأحداث التطور السياسى
والاجتماعى والثقافى اللازم للنهوض بكافة جوانب الحياة فى هذه الدول . وفى اطار
تعليم الكبار يواجهنا أحجام الكبار عنه ، وعدم مواظبتهم عليه وتسربهم منه اذا
ما اندرجوا فيه لشعورهم انهم يعاملون معاملة الصغار . والواقع ان المشكلات
التي يعانى منها هذا النوع من التعليم هى فى مجموعها نفس مشكلات النظام
التربوى العام . فاذا أضفنا الى هذه الصورة مفاهيم أخرى لا غنى عنها فى
عصرنا الحديث كمفهوم التعليم المستمر الذى برزت الحاجة اليه نتيجة
لتطور المعرفة الانسانية السريع فى كافة المجالات الاقتصادية والسياسية
والاجتماعية والثقافية ، والتي تتضاعف الحاجة اليه فى الدول النامية
نظرا لنخلف مناخها الاجتماعى العام — وجدنا أن رفع كفاءة النظام التربوى
بكافة وجوهه ضرورة مصيرية للدول النامية لا تنبع عن دوافع انسانية
فحسب وانما عن دوافع اقتصادية فى المقام الاول .

واثر النظام التربوى على النظام الاقتصادى للدول من مسلمات عصرنا
الحديث ووجه الخلاف بين علماء الاقتصاد والتربية يتركز فيما اذا كان هذا
الآثر مباشرا او أنه غير مباشر . فالبعض يؤمن بأن عمليات التعليم والتدريب

المرتبطة بالانتاج تتيح استخدام الأساليب العلمية والتكنولوجية فتوفر بذلك الكثير من الوقت والجهد والمال المنصرف فيه وتقلل من نسبة الفاقد ، والبعض الآخر يرجع أثر التعليم في المقام الأول الى ماله من تأثير على شعور المتعلمين بعدم الرضا عن مستوى معيشتهم وفرص العمل في مجتمعهم والى تأثيره على تطلعاتهم وتكوين اتجاهاتهم .

مستلزمات التخطيط التربوي :

على أى الأحوال فان الانفاق على التعليم لا يأتى بشهرته الاقتصادية المرجوة الا اذا تم في اطار التخطيط الدقيق الذى يوجهه ويربطه بالآلات المتطورة والاصلاحيات المناسبة لمختلف مؤسسات الدولة . فعدم توافر الآلات التى تدرب المتعلمون على استخدامها مثلا ، وعدم امكانية تطبيق المعرفة العلمية والأساليب التكنولوجية التى اكتسبها هؤلاء المتعلمون في اطار اوضاع الدولة يجعل الاستفادة منهم شبه منعدمة . فرفع كفاءة النظم التربوية اذن يقتضى تحديد نوع التعليم والتدريب اللازم بدقة ، مع تحديد نوع الاصلاحات المرتبطة به في مرافق الدولة الأخرى كتوفير الآلات والاستثمار في أساليب جيدة للزراعة والصناعة وفي طرق المواصلات والخدمات الاجتماعية ، لأن إتاحة نوع من التعليم غير مناسب لظروف ومتطلبات الدولة أو إتاحة تعليم مناسب ولكن غير مصحوب بسائر الإجراءات اللازمة لضمان فعاليته يمكنه ان يخلق طبقة من المتعلمين العاطلين الذين لا يمكن الاستفادة منهم في أجهزة الدولة بوضعها الراهن والذين يكتسبون اتجاهات سلبية نحو العمل بعمالة أو انواع معينة منه ، وبذا يكونون عاملا معوقا لتقدم الدولة ، هذا علاوة على الخسائر المادية التى تنتج عن الصرف على هؤلاء بغير عائد .

ويجب التأكيد في هذا السياق على ان معدلات التنمية والانتاج المأخوذة من خبرات الدول المتقدمة وسياساتها التربوية لا يمكن استخدامها في تقدير العائد من التعليم في الدول النامية . فقد يؤدي الناتج عن عمليات تربوية متشابهة الى مجموعة من المتعلمين غير الراغبين في العمل في الارياف مثلا الى ازدياد البطالة في المدن ، كما قد يؤدي الى توظيف أعداد غير لازمة من المتعلمين أو ما يسمى بالبطالة المقنعة . ثم انه قد يؤدي كذلك الى خلق طبقة من المتعلمين تعطى توصيات خاطئة نظرا لانفصالها عن ظروف العمل السائدة في الدولة . فالنظام التربوي اذن لدولة من الدول ينبغى ان يوضع في اطار النظام الاقتصادي والاجتماعي الخاص بها .

وعند وضع خطة طويلة المدى للتقدم الاقتصادي في الدول النامية ينبغى ان تدخل هذه الدول التخطيط التربوي في حسابها على أساس من المعلومات التى تتوفر لها عن عدد السكان الحالي والمتوقع واهمهم وحالة التعليم وامكانياته الحالية من مبان وأدوات وآلات وأفراد ، كما ينبغى كذلك ان تراعى بعض المتطلبات الأخرى وأهمها :

١ - دراسة الكيف والمدى الذى أسهمت به النظم التربوية التقليدية في اعاقا التقدم الاقتصادى والاجتماعى في الماضى ، فمثل هذه الدراسة تكشف النقاب عن الاتجاهات المتحيزة ضد التقدم الاقتصادى التى تنجم عن نظام تربوى معين وعن التعديلات التى يجب ادخالها على مثل هذا النظام لزيادة معدل التقدم . فاحتقار التعليم الفنى مثلا الذى بث بذوره الاستعمار الانجليزى والفرنسى في البلاد النامية التى احتلها لا يزال ينبت في هذه الدول . . يغذيه مكانة خريجية المنخفضة في المجتمع وفرص العمل المحدودة المتاحة لهم .

وطالما كان المسئولون عن توفير مستلزمات هذا التعليم وتعيين خريجيه ليسوا ثمرة هذا النوع من التعليم ، فان أفضل القدرات سوف توجه نحو التعليم الأكاديمى مما يقوى ويبرر الاتجاه المفعم بالاحتقار نحو هذا التعليم ويعوق التقدم الاقتصادى المرتبط به . وعلى ضوء دراسة مثل هذه العقبات يمكن التخطيط العام لنظام تربوى جيد من شأنه أن يرفع مكانة من تتوفر فيهم الشروط اللازمة للمساهمة في الانتاج من جهة ، وتحويل أفضل القدرات نحو نوع التعليم المناسب لزيادة مصدر المهارات اللازمة للانتاج من جهة أخرى .

٢ - تحديد دقيق لحجم ومكونات خطة التنمية طويلة الأجل على أساس من المعرفة لمصادر الانتاج المتوفرة . وعلى ضوء هذه الفكرة يمكن وضع نظام توزيع القوى العاملة في المستقبل كما يمكن تحديد متطلبات التطوير التربوى اللازم مع تحديد جدول زمنى لتوفيرها فعمليات التعليم والتدريب تستغرق مددا زمنية طويلة ومن ثم كان من الضرورى البدء في تنفيذ الخطط التربوية في الحاضر لكى نجنى ثمارها بعد خمس عشرة أو عشرين سنة، وحيث أن وجود عوامل مثل التغيرات التكنولوجية وأولويات السياسة الداخلية والسياسة الدولية تؤثر على متطلبات الخطط الموضوعة فان الخطة طويلة المدى ينبغى أن يعاد النظر فيها باستمرار حتى تكيف بحسب ما يستجد من معلومات وينبغى أن نضع في الاعتبار كذلك التخطيط العام لخمس أو سبع سنوات والميزانية السنوية حتى لا تهمل مثل هذه الخطط .

٣ - النظرية في عدة اعتبارات أخرى تقع في خارج الاعتبار الاقتصادية العادية . فاذا تم التعليم والتدريب في الخارج مثلا فينبغى أن تحدد العوامل التى يمكن أن تضمن عودة المتعلمين والمدرسين الى بلادهم لافادنها . كما ينبغى تهيئة الظروف التى تشجع المتعلمين والمدرسين على العمل في الأماكن النائية . وبالإضافة الى ذلك ينبغى أن يهيأ هؤلاء المتعلمون والمدرسون لاستخدام الوسائل التكنولوجية المتاحة فعليا في مجتمعاتهم لا ما هو متاح في مجتمعات أخرى أكثر تقدما في هذه الناحية .

٤ - وضع ميزانية التعليم وتوزيعها على ضوء ظروف المجتمع وضروراته . فاعتبار ميزانية التعليم في معزل قد يصرف النظر عن الحاجات الأخرى الملحة التى ربما فرضت اخيار نوع معين من التعليم ، كما قد يصرفه كذلك عن توفير العوامل الأخرى المكملة لعملية الانتاج كالمصارف والتقاوى

واستصلاح الأراضي والمواصلات وتحديد النسل والخدمات الادارية والعمامة وكما سبق ان ذكرنا فإن دفع عجلة التعليم بدون النظر الى مثل هذه الاعتبارات اللازمة للتقدم الاقتصادي والاجتماعي يشكل الحد الفاصل بين الاستفادة من عائد هذا التعليم وبين ان يصبح هشيما تذوره الرياح .

هـ — توجيه النظام التربوي نحو العمل على تغيير اتجاه الجماهير بحيث تقبل فكرة التعليم المناسب لظروف المجتمع بغض النظر عن نوعيته . وكلما زاد عدد المستفيدين من الخطط التربوية كلما قل خطر وجود معاهد ذات تخصصات غاية في الدقة تكون مكلفة للدولة وغير مرتبطة ارتباطا مباشرا بالتقدم الحالي لها وانما تقام لمجرد التعالي وذيوخ الصيت . ويجب ان يبذل الجهد كذلك للقضاء على التعصب ضد التعليم التطبيقي العملي ذي العائد السريع .

المؤسسات التربوية وتنظيمها :

ان رفع كفاءة النظم التربوية في البلاد النامية لا يتحقق بالتخطيط السليم لها في اطار طبيعة مجتمعات هذه الدول ومتطلباتها فحسب وانما يكون كذلك اذا تم تنفيذ هذا التخطيط بالطرق المناسبة . ولن بتأتى ذلك اذا ما حصرت هذه الدول تفكيرها في المدرسة وحدها بفصولها التقليدية ومعلميها كمؤسسة ضرورية للتعليم . فالمدرسة بمراحلها التعليمية ومناهجها وبحضور الاطفال الى فصولها نحو الف ساعة في السنة ولسنوات طويلة متعاقبة تعتبر مؤسسة مكلفة وعقيمة بالنسبة لظروف الدول النامية على وجه الخصوص ، وفي ظل وسائل تكنولوجيا التربية المتوفرة في الوقت الحاضر على وجه العموم . والشعور السائد بين المهتمين بالتربية في هذه الدول والذي يظهر في المؤتمرات الدولية المخصصة لذلك هو ان تمسك الدول النامية بفكرة المدرسة كمؤسسة ضرورية للتعليم قد يجرها الى الخراب بل ان بعضهم يذهب الى حد الدعوة الى صرف النظر عن تعليم الاطفال كلية اذا اقتضى الأمر والاكتفاء بتعليم الكبار . فالكبير يستطيع ان يتعلم القراءة في عشر الوقت الذي يتعلم فيه الصغير وبعشر التكاليف ، كما ان عائد ما ينفق على تعليم الكبار سريع سواء من الناحية الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية . هذا الى جانب ان الاستثمار في تعليم الكبار لا يعود عليهم وحدهم فحسب وانما يؤثر على الصغار الذين يعولونهم وعلى الكبار الذين يتصلون بهم كذلك . والمدرسة ان كانت قد ثبتت كفاءتها بالنسبة للدول المتقدمة فذلك يرجع الى انها قد نبعت من طبيعة نظمها الاقتصادية والاجتماعية ، كما انها ليست المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن التربية في هذه الدول .

واعتبار المدرسة المؤسسة الرئيسية المسؤولة عن التعليم ربما يعكس الاحساس بالعجز النسبي للمؤسسات الأخرى التي يمكن ان تستخدم في هذا الغرض كالمؤسسات الصناعية والسياسية والدينية . وقد يرجع كذلك الى

الفكرة السائدة عن ان المدرسة مؤسسة يمكن التحكم فيها الى حد كبير وانها يمكن ان تكيف لكي تواجه الحاجات الاقتصادية المتجددة في الدول النامية . وواقع الامر ان المدرسة رغم مساهمتها في هذا المضمار الا انها غير صالحة لكي تحقق تغيرات واسعة النطاق وسريعة كما هو متوقع منها في الدول النامية . فنسبة البطالة الهائلة بين خريجي هذه الدول ترجع الى عدم التعادل بين اعداد هؤلاء وبين فرص العمل في جميع انواع المهن المقابلة . ومن المؤكد انه بصرف النظر عن نوع التعليم الذي تكفله المدرسة فان نشاط خريجها وتطلعاتهم انما تحددها فرص العمل المتاحة لهم فعليا في ظل النظام الاقتصادي القائم ومدى العائد منه على الفرد ماديا واجتماعيا ، ولا يمكن لاي مقدار من التدريب او التعليم ان يؤثر على اقتصاد دولة من الدول ما دامت المعلومات والمهارات المكتسبة تظل معطلة ولا تستخدم .

وبناء على ذلك فمن الأفضل للدولة النامية تحقيق اهداف نظمتها التربوية المتكاملة عن طريق عدة نظم فرعية داخلية . فالى جانب وضع الخطط البعيدة المدى للتعليم العام يمكن تشجيع خطط التدريب المهني المحدد الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتطورات الاقتصادية الحاصلة فعلا والتي لا ترتبط بالتعليم العام . ومن الممكن ان تساهم المؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية في هذه الجهود على ان تنصب أغلبها على الافراد الذين يساهمون فعليا في نشاط اقتصادي محدد . وفي هذه الحالة ، فان احتمالات الفاقد من هذه الجهود يقل الى اقصى درجة بينها تسمح الخطوات المدروسة والمعقولة لعدد من المشاريع المحددة بالتغذية الاسترجاعية المستمرة اللازمة لتقويم عمليات التعليم والتدريب واصلاح اخطائها أولا بأول . وعند الاستقرار على النظم الفرعية للنظام التربوي ينبغي تحديد اهداف كل منها بدقة لتلافى التكرار والتداخل في اختصاصاتها . كما يجب تنظيم العلاقات الادارية في داخلها وفيما بينها تنظيما دقيقا يسمح بسير التغذية الاسترجاعية في النظام التربوي المتكامل . فالمعلومات المستمدة من التغذية الاسترجاعية هي التي تمكن القائمين على ادارة وتنفيذ النظام المتكامل والنظم الفرعية بالتحكم في سيرها وتعديلها .

أهداف النظام التربوي :

، وعند التخطيط للنظام التربوي المتكامل للدولة فان تحديد اهداف النظام بطريقة اقل عمومية واكثر تحديدا ودقة يساعد على تقسيم النظام الى ما يشتمل عليه من نظم فرعية داخلية وذلك بتحديد المكان الذي يتم فيه التعليم والتدريب وموضوعاته ومستواه ونوعية الدارسين . ومثل هذا التحليل ينتج به كذلك في التخلص من الاهداف الموضوعة بطريقة عامة بحيث لا يمكن ارجاعها الى شيء محدد ملحوظ فتنحول في النهاية الى مجرد شعارات كالتعليم العصري ورفع مستوى الخريجين ، كما انه يساعد على التوصل الى الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق الاهداف وتقويم هذه الطرق والوسائل . فعند دراسة

العوامل التى تؤثر على مدى الاستفادة من القوى العاملة مثلا يمكن اكتشاف أن بعض أشكال التعليم تؤدي الى تحسين فوعية العمل والظروف الصحية التى يتم تحتها وخفض مدته ، وكذلك يمكن اكتشاف أن بعض الآلات يمكنها أن تؤدي الى تقىس هذه النتائج . ومن ثم فبدلا من الفصل بين تعليم التوى العاملة والآلات يمكننا أن نتوصل الى نظم تعليمية يتم فيها الجمع بين اكتساب مهارات تشغيل هذه الآلات مع المعرفة اللازمة للقيام بالعمل . وبمعنى آخر تحديد العلاقة بين الانسان والآلة ودور كل منهما فى ظل مثل هذا النظام .

تطبيق النظام التربوى :

وإذا نحن تعدينا الأهداف الى طرق تحقيقها وجدنا أن التعليم العالى فى الدول النامية قد نجح الى حد ما فى اتخاذ الطرق المناسبة نحو تحقيق أهدافه التى تتلخص فى اعداد المستوى العالى من المتخصصين والفنيين فى هذه الدول . . هذا على الرغم من أن هناك حاجة الى التأكد من أن مناهج الجامعات والمعاهد العليا تتناسب الى حد أكبر مع حاجات وواقع البيئة المحلية . وقد توجد هناك حاجة كذلك الى التأكد من أن الدراسة على هذا المستوى تكون مصحوبة بفترات من التدريب الميدانى الكافى سواء فى المستشفيات أو المدارس أو المصانع أو الوحدات الزراعية . . الخ . والذى لاشك فيه أن حاجة أغلب الدول انامية الى المستوى العالى من المتخصصين والفنيين ليست بماسة بل انها تشبع نسبيا من خريجي الجامعات والمعاهد العليا . والمشكلة هنا تقع فى أن العدد المحدود من هؤلاء المتخصصين يجب أن يستخدم بفعالية لتطوير وتقديم النظام الاقتصادى والاجتماعى لهذه الدول . فمن الملاحظ على سبيل المثال أن المهندسين المعبدين اعدادا فنيا عاليا فى بعض الدول النامية يستخدمون بكثرة فى القيام بالأعمال المكتبية والادارية الروتينية التى يمكن أن يقوم بها أشخاص غير فنيين وبنفس الكفاءة .

أما بالنسبة للتعليم الابتدائى والثانوى فالحاجة ماسة الى اصلاحه والى الاهتمام باعداد المواد الاساسية التى تتمشى مع تطلعات دراسية ومع التأكيد على العلوم الحديثة واللغات والرياضيات بحيث يكون نواة صالحة لتدريب المتخصصين فى مختلف المجالات فيما بعد ، فتلك هى وظيفته الرئيسية .

ونظرة الى التعليم الفنى المتوسط والمدارس الحرفية فى البلاد النامية ترىنا أن معظمه يظل شبه خال أو يملأ بالطلبة الذين هم مخلفات المعاهد الأكاديمية . وسوف يظل هذا الموقف قائما لبعض الوقت ، هذا اذا لم تخضع هذه المدارس للضغوط التى تهدف الى تحويلها الى مدارس أكاديمية ، فطلبة هذه المدارس لا يعتبرون أن دراستهم سوف تنتهى بانتهاء هذه المرحلة وأنهم سوف يتجهون الى العمل فور انتهائهم من دراستهم فيها ولكنهم يعتبرونها سلما نحو مواصلة تعليمهم فى المعاهد العليا . وهناك العديد من

الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لجذب خريجي هذه المدارس الى العمل مثل توضيح فرص العمل المتاحة لهم او تغيير وتعديل نظام الماهيات او حتى الضغط عليهم ، ومثل هذه الاستراتيجيات سواء اكانت صالحة ام غير صالحة لا تؤدي بالضرورة الى تغيير جذري في نظام هذا النوع من التعليم ، فلا تزال المواد التي تدرس فعليا في هذه المدارس مطولة ، وبعضه لا علاقة له بل يتناقض مع الخبرة العملية الفعلية للطالب . فقد يتخرج الفني الماهر ولكنه في بعض الاحوال يكون مدريا على العمل على آلات واجهزة لا يمكن تواجدها خارج المدرسة . والمواد القصيرة والتدريب في ميدان العمل نفسه يمكن ان يضيق الفجوة بين عمليات التعليم والتدريب الرسمية وبين القيام الفعلي بالعمل .

وسائل تكنولوجيا التربية والنظام التربوي :

اذا نحن نظرنا الى مدى استفادة النظم التربوية في الدول النامية بوسائل تكنولوجيا التربية التي اتاحها التقدم التكنولوجي الكبير في هذا المجال وجدنا ان الوسائل البسيطة كالكتب والمصورات والسبورات واللوحات والنماذج تستخدم في تنفيذ الخطط التربوية الى حد ما ، هذا الى جانب بعض الوسائل الالكترونية كالراديو والتلفزيون بدرجة اقل بكثير . والى الآن فان استخدام هذه الوسائل جميعا نادرا ما يتكامل بطريقة منتظمة مع الخطط التربوية لحل مشكلات التعليم بل ان استخدامها غالبا ما يكون بمثابة معينات على التدريس او شيء يضاف الى عملية التدريس الفعلية . ومن ثم فلا يؤثر الاستغناء عنه كلية تأثيرا كبيرا علي ناتج العمليات التربوية .

والواقع ان هناك مفهومين لاستخدام وسائل تكنولوجيا التربية : المفهوم الاول هو اضافتها الى النظام التربوي السائد بفصله التقليدية على ان يستخدمها معلم الفصل وان يكون حاضرا في الفصل في جميع الاوقات ، ويكون لمعلم الفصل حينذاك حرية استخدام او عدم استخدام هذه الوسائل لانه يظل المسئول الوحيد عن عملية التدريس . وحتى في الحالات التي يمكن بها ان تتولى الوسائل عملية التدريس فانها تكون عبارة عن مواد وخدمات تقدم لمعلم الفصل عند الطلب . واستخدام الوسائل في اطار هذا المفهوم يتطلب وقتا طويلا بين اختراع الوسيلة وبين استخدامها الفعلي ، يصل احيانا الى العشرين عاما او اكثر . ويستغرق هذا الوقت في تهيئة المعلمين واجهزة الاشراف الفني والاداري لاستخدام الوسيلة وذلك بتعريفهم بها وخلق اتجاهات ايجابية نحوها وتشجيعهم بالقدر الكافي لدفعهم الى استخدامها . ومن ثم كان لابد من تدريسها في معاهد تخريج المعلمين وعمل دورات تدريبية للقائمين بالعمل منهم واخراج نشرات ودوريات لهم .. الخ .

وكل هذا الوقت والجهد والمال لا تستطيع الدول النامية ان تتحملة ، ثم لا تجنى بعد ذلك ثمرة مؤكدة من ورائه ما دام تقرير استخدام او عدم

استخدام هذه الوسائل يظل متروكا لاختيار المعلم . ومن ثم كان على هذه الدول ان تستعين بوسائل تكنولوجيا التربية- بطريقة منتظمة وفي اطار النظام التربوي المتكامل .

والمفهوم الثانى لاستخدام الوسائل يهتم فى المقام الاول بكيفية مساعدة المتعلم لا المعلم . فالوسائل والمعلمون وطرق التدريس والنظم الادارية تكون فى اطار هذا المفهوم عناصر مرنة يمكن تغييرها للحصول على افضل مزيج منها للمتعليم . ومن ثم كان من المهم فى ظل هذا المفهوم تحديد الهدف من عملية التعلم تحديدا دقيقا مع تحويل الاهتمام من المتعلمين كجماعة فى فصل الى المتعلمين كأفراد لهم قدراتهم وحاجاتهم ودوافعهم الخاصة وبعد ان يتم تحديد الهدف تأتى مرحلة تحديد واتخاذ الطرق المناسبة لتحقيقه وتقويم هذه الطرق على ضوء الموضوع مع استمرار تعديلها حتى يتم تحقيق هذا الهدف بصورة مرضية . وتستخدم وسائل تكنولوجيا التربية فى واحدة أو أكثر من هذه المراحل وخاصة ما يتعلق منها بتنفيذ الطرق المناسبة لتحقيق الهدف . وفى داخل هذا الاطار فان أمر تقدير استخدام وسيلة من الوسائل أو طريقة من طرق التدريس لا يترك للمعلم الفرد وحده وانما يتخذه مجموعة المعلمين مع غيرهم من المسئولين عن عملية التعلم ومن ثم يكون التغيير والتطوير فى النظام التربوي على نطاق واسع ومستمر وتكون الاستفادة من الوسائل والطرق عامة على عدد كبير من الدارسين لا على الدارسين الذين قرر معلمهم استخدام وسيلة أو طريقة معينة فحسب . وفى ظل هذا المفهوم فان المعلم والموجه والادارى لايزالون فى حاجة الى تعليم وتدريب ولكنه من نوع آخر . فهم فى حاجة الى اكتساب مهارات من شأنها ان تمكنهم من تشخيص وعلاج المشكلات الخاصة بالتدريس وكيفية تحديد اهداف التعلم وكيفية عمل كل فرد فى مجموعة وكيفية التعامل مع آلات وادوات تكنولوجيا التربية .

استراتيجيات تطوير النظم التربوية باستخدام وسائل تكنولوجيا التربية :

هناك استراتيجيتان لأحداث التغيير اللازم : الأولى هى تغيير كل الأوضاع السائدة بالتدريج ، وذلك بادخال التغييرات المرغوبة على اقل مستوى فى النظام التربوي والصعود بها تدريجيا الى أعلى المستويات ، ومن ثم يحل النظام الجديد بالتدريج محل النظام القديم ، وقد اتبعت هذه الاستراتيجية فى ساحل العاج حين حل نظام التعليم بالتلفزيون وما يستتبعه من نشرات ومؤلفات وجداول وأجهزة وآلات وموجهين محل نظام التعليم التقليدى فى المرحلة الابتدائية سنة بعد سنة وكما حدث فى سلفادور حين حل نظام التعليم بالتلفزيون محل النظام التقليدى فى المرحلة الثانوية .

والاستراتيجية الثانية تقتضى اقامة نظام جديد مستقل الى جانب النظام التقليدى وفى موازاته يتلافى عيوب النظام التقليدى على أمل ان يحل محله فى يوم

ما . وقد اتبعت هذه الاستراتيجية في النيجر حيث اقيم نظام التعليم بالتلفزيون الى جانب نظام التعليم التقليدى في المرحلة الابتدائية ، وفي بريطانيا اقيم نظام الجامعة المفتوحة بهيئة تدريسه وموارده وطرق التدريس . فيه ومراكز التعليم الخاصة به ومؤلفاته واداراته الى جانب نظام الجامعات التقليدية .

ورغم انه من الأسهل على الدول النامية اتباع الاستراتيجية الأولى عند تطوير نظمها التربوية الا أن هذه الاستراتيجية تستغرق وقتا وجهدا ومالا كثيرا ثم انها غير مضمونة العواقب ، والأفضل لهذه الدول اتباع الاستراتيجية الثانية التى يتوفر لها امكانيات النجاح في هذه الدول لعدة أسباب منها :

١ — عمق مشكلات التربية بها من حيث الكم والكيف . فعدد التلاميذ هائل وهناك نقص في المدرسين والتسهيلات والمواد التعليمية والحاجة ماسة للعمالة المدربة والموارد المالية ، ومن ثم فالنظم التعليمية الإضافية يمكنها أن تستوعب ما تنقصه النظم القائمة عن استيعابه .

٢ — دوافع التلاميذ للتعليم كبيرة وهم يتزاحمون على فرص التعليم التى تتاح لهم بكافة أنواعها في كثير من الأحيان .

٣ — عدم وجود مؤسسات قوية للتعليم يجب التغلب عليها قبل انشاء مؤسسات أخرى مختلفة ، فالمؤسسات الموجودة غالبا ما تكون من مخلفات الاستعمار ولا ترتبط ارتباطا وثيقا بالنظم الاجتماعية للدول النامية .

٤ — أسلوب التعليم بالنسبة لجمهور الدول النامية يعتمد اعتمادا كبيرا على السمع والبصر لا على المطبوعات ، ومن ثم فليس هناك اتجاه معارض قوى ضد استخدام طرق ووسائل تكنولوجيا التربية في مواقف تربوية أقل رسمية مما هى عليه في النظام المدرسى .

* * *

حول تطوير مقررات وكتب اللغة الفرنسية بجمهورية مصر العربية

دكتور احمد الوكيل

كلية التربية — جامعة عين شمس

أصبح تطوير المناهج في وقتنا هذا أمرا لا مفر منه وذلك لأننا نعيش في عصر يطلق عليه عصر الانفجار الثقافي ، ونظريات التعليم وطرق التدريس طرات عليها تغيرات جوهرية ، والتلميذ الذي نتولى تعليمه اليوم يختلف عن تلميذ الأمس في صفاته وعاداته واتجاهاته وميوله ، ومجتمعنا اليوم حدث فيه مجموعة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية جعلت من تطوير المناهج أمرا ضروريا وملحا . فسياسة الانفتاح الاقتصادي وعلاقتنا السياسية بالدول الشرقية والغربية وانتصاراتنا العسكرية التي حققتها قواتنا المسلحة في حرب ٦ أكتوبر ودخولنا في مرحلة البناء والتعمير كل ذلك يجب أن تنعكس آثاره الضخمة على مناهجنا ، بالإضافة الى نتائج التقويم التي أثبتت أن هيكلنا التعليمي يجب أن يبنى من جديد . ونتيجة لذلك أحس الشعب كله بضرورة إعادة بناء مناهجنا وانطلقت الالسنة تنادى بهذا التغيير على صفحات الجرائد وفي الاذاعة والتليفزيون وانهقد أول مؤتمر في عام ١٩٧١ وهو مؤتمر التعليم في الدولة المصرية محاولا التصدى لهذه العملية ولكن سرعان ما أنطوت صفحاته ونسيت قراراته وتوصياته ، وبعد حرب أكتوبر بدأت الحملة من جديد ولكن على نطاق أوسع وانهقد المؤتمر القومي للتعليم لكي يأخذ على عاتقه هذه المهمة .

ويجب أن يكون تطوير المناهج شاملا أى يتعرض لجميع جوانب المنهج من كتب ومقررات دراسية وطرق تدريس وتقويم ووسائل تعليمية وأنشطة مختلفة وأعداد معلم ونظم مدرسية . . . الخ . وهذا بالطبع يقودنا الى الكلام عن تطوير تدريس اللغات الأجنبية عامة واللغة الفرنسية بوجه خاص .

الحاجة الى تطوير دراسة اللغات الأجنبية بمصر :

١ — أن دول العالم تنقسم الآن الى قسمين . . دول متقدمة ودول متخلفة او في طريق التقدم وتنتمى مصر الى الفئة الثانية وقد خطت الدول المتقدمة خطوات واسعة ومذهلة في مجال العلم والتكنولوجيا والطب

والهندسة والمواصلات ... الخ ولكى نلحق بهذه الدول لابد من الاستفادة بخبراتهم وأبحاثهم ودراسة اللغات هى المدخل الى ذلك .

٢ — ان سياسة الانفتاح التى تنهجها مصر حاليا تؤدي الى زيادة التبادل والاتصال بيننا وبين دول العالم وكذلك الى تنشيط السياحة ودعم التبادل التجارى والتوسع فى التمثيل الدبلوماسى وسفر رجال الأعمال من وإلى الخارج كل ذلك جعل من تدريس اللغات الأجنبية فى مصر أمرا هاما لاغنى عنه حتى وصلت بنا الدرجة الى ان يفكر بعض المسؤولين فى تدريس اللغات الأجنبية فى نهاية المرحلة الابتدائية .

٣ — ان حركة الترجمة من اللغات الأجنبية الى العربية فى مصر ضعيفة جدا ولا يمكن الاعتماد عليها حتى الآن لنقل الثقافة الأوروبية والأمريكية المتقدمة الى المجتمع المصرى . فالكتب الجديدة التى تظهر فى أوروبا وأمريكا كل سنة يصل عددها الى آلاف الآلاف من الكتب وما يترجم منها فى مصر نسبة ضئيلة جدا لا تذكر . وحتى الكتب التى تترجم فى بلدنا لا يتبع لها خطة معينة يراعى فيها احتياجات مصر ولذلك فأننا نجد أن المترجم يختار الكتاب الذى يعجبه ويقوم بترجمته ، ومشروع الألف كتاب انتهى ولم يعد له ذكر !!! بينما فى أمريكا وروسيا وأوروبا تترجم الكتب العلمية وغيرها بعد ظهورها فى المكتبات بأسبوع واحد وأحيانا تترجم هذه الكتب قبل أن تظهر للقراء فى المكتبات .

٤ — حدث فى مجال تدريس اللغات الأجنبية بالخارج تغيرات ضخمة وظهرت اتجاهات جديدة نتيجة للبحوث التى اجريت أدت الى تغيير محتوى اللغة التى تقدم للتلاميذ وكذلك الى طرق تدريسها والوسائل المتبعة فى ذلك وهذا بالتالى يلزمنا بتطوير تدريس اللغات الأجنبية فى بلدنا حتى نلحق بركب المتقدمين .

التطوير الذى تم فى مصر

بالنسبة للغة الفرنسية

وسنتعرض الآن الى تطوير مقررات وكتب اللغة الفرنسية فى مصر فى السنوات الأخيرة وسنركز كلامنا حول النقاط التالية :

تأليف الكتب وتجريبها وتعميمها ونظم التقويم .

أولا : تأليف الكتب :

فى الجزء الأخير من الستينات حتى اليوم أسند تأليف الكتب الفرنسية فى مصر الى مجموعة من الخبراء الفرنسيين يعملون بالمركز الثقافى الفرنسى بالقاهرة . وقد اصدروا ثلاث مجموعات من الكتب :

- الأولى لتعليم اللغة الفرنسية بالمرحلة الاعدادية .
 - الثانية لتعليم اللغة الفرنسية كلفة أولى بالمرحلة الثانوية .
 - الثالثة لتعليم اللغة الفرنسية كلفة ثانية بالمرحلة الثانوية .
- وغالبا ما يقوم بتأليف المجموعة خبير واحد أو اثنان على الأكثر .

واذا ما ناقشنا هذا الوضع وجدنا به مجموعة من الاخطاء نوجزها فيما يلي :

١ — ان التأليف الفردي قد انتهى عهده وأصبح الاتجاه الآن الى التأليف الجماعى للكتب بأن يشترك فى تأليف الكتاب الواحد مجموعة من الخبراء فى المادة الدراسية وطرق تدريسها ووسائلها وكذلك فى اخراج الكتاب المدرسى .

ونحن لا ننكر أهمية الاستعانة بالفرنسيين فى تأليف الكتب ولكن يجب أن يتم ذلك بالاشتراك مع مجموعة من المتخصصين المصريين فى هذا المجال وبذلك نضمن أن يشترك فى تأليف الكتاب مجموعة متكاملة من مصريين وفرنسيين يمثلون التخصصات المختلفة .

٢ — ان هناك أهداف عامة من تدريس اللغات وأهداف خاصة تخص كل بلد على حدة واشتراك الفرنسيين وحدهم فى عملية تأليف الكتب يجعلهم يهتمون بالأهداف العامة لتدريس اللغة (مثل اتقان التحدث بها) أكثر من اهتمامهم بالأهداف الخاصة ونحن نعتقد أننا كدولة نريد أن تلحق بركب الحضارة والتقدم وتستفيد من خبرات الدول المتقدمة علينا أن ننقل من ثقافتهم وعلومهم ما يساعدنا على التقدم بخطى سريعة وهذا لن يأتى الا بالاهتمام بعملية فهم اللغة بدلا من أن نضيع معظم أوقات الدراسة فى تدريب التلاميذ على التحدث بها .

٣ — عند تأليف كتاب مدرسى لابد أن يكون المؤلفون على فهم تام بالتلميذ الذى سوف يدرس هذا الكتاب ونحن نعتقد أن الفرنسيين وحدهم من الصعب عليهم فهم التلميذ المصرى فهما دقيقا واخذ صورة واقعية ومتكاملة عنه .

٤ — عدم اشتراك المصريين فى تأليف الكتب يؤدى بهم بعد فترة من الزمن الى التخلي نهائيا عن ها المجال وهنا نصبح فى موقف حرج وخاصة اذا ما حدثت ظروف سياسية غير متوقعة .

أما اشتراك المصريين فى التأليف فانه يساعدهم على اكتساب الخبرة فى هذا المجال حتى نصل فى يوم من الايام الى الاعتماد على أنفسنا فى تأليف مثل هذه الكتب بجدارة واتقان .

ثانيا : تجريب الكتب :

ان للتجريب اهمية بالغة فى مجال المناهج ولكن اذا لم يتم هذا التجريب بصورة علمية سليمة فلا جدوى منه ولا يؤدي الغرض المطلوب .

وتجريب كتب اللغة الفرنسية الحالية قد تم بالصورة التالية :

١ — قام بالتجريب بعض المدرسين الفرنسيين الذين يعملون بالمدارس الاعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية .

ونحن نرى انه لابد من اشراك بعض المدرسين المصريين فى هذه العملية حتى تتم فى جو يقترب كثيرا من الواقع . انه مما لا شك فيه ان امكانيات المدرس الفرنسى الذى يدرس اللغة الفرنسية تفوق بكثير امكانيات المدرس المصرى فاذا ما قام بالتجريب فرنسيون فانهم سيصلون الى نتائج لا يمكن ان يصل اليها المدرسون المصريون وبالتالي فان التجريب سيعطى نتائج غير صادقة .

٢ — يتم التجريب فى بعض مدارس القاهرة التى يتواجد فيها مدرسون فرنسيون .

وهذا بالطبع اسلوب غير علمى . فالمفروض ان هذه الكتب سوف تدرس فى جميع مدارس الجمهورية وبالتالي فانه يجب اختيار عينة ممثلة لجميع هذه المدارس فاذا ما تعذر التجريب خارج القاهرة لأسباب معينة ، فانه من الواجب ان يتم التجريب فى القاهرة باختيار مجموعة من المدارس تمثل الاحياء المختلفة بحيث تضم تلاميذ من وسط اجتماعى وثقافى واقتصادى متعدد المستوى وبحيث تكون النتائج التى يحصل عليها فى النهاية ممثلة للواقع .

٣ — مدة التجريب ليست كافية : والمفروض ان تستمر فترة تجريب الكتب مدة طويلة حتى يحقق الغرض المنشود منه .

واذا ما تم التجريب وفقا لخطة مدروسة وبأسلوب سليم فان نتائجها قد يكون لها تأثير كبير على محتوى مادة الكتاب أو على طريقة التدريس المتبعة أو على الوسائل التعليمية المستخدمة أو على نوعية الاسئلة التى يضمنها الكتاب أو على عدد الساعات اللازمة لتدريس الكتاب ... الخ .

وسفنتناول الآن هذه النقاط بشئ من التفصيل :

١ — التجريب ومادة الكتاب :

ان نتائج التجريب تعتبر كمؤشر يبين مدى سهولة أو صعوبة المادة الدراسية التى يحتويناها الكتاب وبالتالي يمكن التعديل فيها بالحذف أو الاضافة أو التبسيط حتى تكون فى النهاية مناسبة لمستوى التلاميذ .

٢ - التجريب وطريقة التدريس :

قد يبين التجريب في النهاية مدى صلاحية طريقة التدريس المتبعة وهل هي مناسبة أو لا . . وبالتالي فإن اتباع التجريب قد تؤدي الى التعديل في الطريقة أو حتى تغييرها اذا لزم الامر .

٣ - التجريب والوسائل التعليمية المستخدمة :

نتائج التجريب تبين اى الوسائل المستخدمة اكثر فعالية من الأخرى. وبالتالي فإنها تساعد على اختيار الوسائل التى تعطى احسن النتائج .

٤ - التجريب ومستوى المدرسين :

ان التجريب قد يكشف النقاب عن مستوى المدرس الذى يقوم بالتدريس فاذا ثبت ان مستواه ضعيف أو غير قادر على تطبيق أسس هذه الطريقة فإن الجهد يوجه الى تدريبه حتى يقدر على القيام بالدور المطلوب منه .

واذا ما ثبت أن تطبيقه للطريقة يتم بطريقة خاطئة فإنه يوجه التوجيه السليم فيما بعد ، وإذا ثبت أنه لا يمكنه تطبيق هذه الطريقة بالمرّة فإن التجريب يتجه لطرق أخرى تناسب مستوى وقدرات المدرسين .

٥ - التجريب وخطة الدراسة :

ومن وظائف التجريب الرئيسية هو انه يبين لنا مدى الارتباط بين حجم المادة التى تقدم وعدد ساعات التدريس المقررة لها فاذا كان هناك تناسب بينهما بقيت المادة كما هى أما اذا اثبتت نتائج التجريب ان حجم المادة التى تقدم الى التلميذ يحتاج الى عدد ازيد من الساعات فتخفف المادة أو تحذف بعض اجزائها والتجريب له دور هام جدا فى هذا المجال . وقد حدث فى سنة من السنين ان اشتكى معظم المدرسين من ان كتاب الصف الثالث الاعدادى لا يمكن تدريس كل ما به من دروس خلال العام الدراسى وأنهم بذلوا المستحيل ومع ذلك لم يتمكنوا من تدريس المقرر كله وقد أدى ذلك فيما بعد الى حذف بعض الدروس من الكتاب المذكور . فاذا كان التجريب قد تم بالصورة السليمة ما حدث مثل هذه الأمور .

٦ - التجريب وحل المشكلات :

أثناء التجريب يظهر العديد من المشكلات التى تؤثر على العملية التعليمية والتجريب فى هذا المجال يعطى الفرصة الكافية لمواجهة مثل هذه المشاكل وحلها وبذلك تقل الثغرات أثناء التعميم .

أما اذا لم يتم التجريب بطريقة مدروسة فإنه لا يأتى بأى نتيجة ايجابية ويصبح فى هذه الحالة نوع من التطبيق . والتجريب الجيد الذى يحقق الهدف منه هو الذى يؤدي الى تعديل فى الخطة أو المقرر أو فى طرق التدريس. . . الخ .

ثالثا : الاستعداد قبل التعميم :

والخطأ الذى وقع فيه المسئولون هو انهم بعد ان انتهوا من التجريب قاموا بتعميم دراسة الكتب التى انتهوا من تجربتها ، بمعنى أن هذه الكتب أصبحت تدرس فى جميع المدارس الحكومية .

والخطوة التى كان يجب اتباعها هو أنه بعد تجربة هذه الكتب كان ينبغى أن تستعد الوزارة لتدريس هذه الكتب على مستوى الجمهورية وهذا الاستعداد يشتمل على نوعين :

١ — استعداد مادي :

وهذا يقتضى توفير الاعداد اللازمة من الكتب المدرسية وكذلك كتاب المعلم الذى يساعد على تدريس هذه الكتب ، وتوفير جميع الوسائل اللازمة للعملية التعليمية من صور وروسومات ولوحات وبرية وتوجيهات ونماذج مختلفة .

٢ — استعداد بشرى :

اعداد العدد اللازم من المدرسين الذين سوف يقع على عاتقهم تدريس هذه الكتب واعداد المعلم هنا لابد أن يتجه نحو الكم والكيف إذ أنه بدون المعلم الكفاء لا يمكن أن تنجح أى طريقة مهما كانت ممتازة .

أما ما يتبع حاليا فهو أن الكتب الجديدة تظهر وتعمم ويبدأ المدرسون فى تدريسها ثم تعقد من وقت لآخر بعض الندوات ثم يتلقى المدرسون بعض التدريبات على تطبيق هذه الطرق .

وهذا الاستعداد البشرى يقتضى اعداد الموجه الذى سوف يتولى توجيه المدرسين وفقا للأسس والمبادئ المتفق عليها .

رابعا : التعميم والمتابعة :

بعد أن يكون الاستعداد المادي والبشرى قد تم بحيث تكون الكتب قد أعدت والوسائل قد جهزت والمدرسون قد دربوا ... تأتى مرحلة تعميم استخدام الكتب فى كافة مدارس المحافظات بالجمهورية .

ويجب علينا أن نتوقع أنه فى مرحلة التعميم تظهر مشاكل لم يكن لها وجود أثناء التجريب وذلك لأن التجريب يتم على اعداد قليلة من التلاميذ على عكس التعميم الذى يتم على جميع التلاميذ ، وهذه المشاكل التى تستجد يجب أن تدرس بعناية حتى توجد لها الحلول المناسبة . وليس معنى أننا دخلنا فى مرحلة التعميم أن كل شيء قد ثبت وأخذ وضعه النهائى . بل يجب أن يمس التعديل كل جزء من أجزاء المنهج ما دامت الحاجة تدعو الى ذلك وما دامت

النتائج التي نحصل عليها والتقارير التي توضع تبين ذلك بوضوح على أن يستفاد في هذا المجال ببعض الدراسات الميدانية المرتبطة بموضوعات المنهج (١) ، وبالاستفتاءات التي تجرى على المدرسين والموجهين من وقت لآخر . وكذلك الاستفادة من نتائج الامتحانات التي تجرى في آخر كل عام . والتي تساعدنا في الكشف عن الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ ثم تجمع هذه الأخطاء وتصنف ثم تحلل لمعرفة الأسباب على أن يستفاد منها في التدريس فيما بعد ومن هنا تكون الأخطاء خطوة نحو التعلم .

خامسا : نظام التقويم :

لقد ذكرنا من قبل أن التطوير المبني على أساس علمي لابد أن يكون شاملا ومعنى الشمول كما حددنا من قبل هو أن يتعرض لجميع جوانب المنهج ، وبالنسبة لتطوير كتب ومقررات اللغة الفرنسية في السنوات الأخيرة . فإنه قد تعرض للمادة الدراسية والكتب وطرق التدريس ولكن بقيت الامتحانات كما هي بشكلها التقليدي . وكان من الواجب أن يشملها التطوير هي الأخرى حتى يكون هناك تناسق وترابط بين أجزاء المنهج المختلفة . وبذلك فقد حدث تناقض كبير بين المادة الدراسية والهدف من تدريسها من ناحية وبين التقويم من ناحية أخرى . ولنتعرض لذلك بشيء من التفصيل : ان الاتجاه السائد عند تأليف هذه الكتب والهدف الذي وضعه المؤلفون نصب أعينهم في المقام الأول هو الوصول بالتلميذ الى اللغة باستعمال اللغة في المواقف العملية مثل المحادثات وغيرها ولذلك نجد أن معظم الجهود قد وجهت لهذه النقطة وان كل درس من الدروس سواء كان في المرحلة الاعدادية أو الثانوية يبدأ بمحادثة ثم ينتهي بنص من النصوص معظم مفرداته وتراكيبه قد مرت على التلميذ في المحادثة . وبذلك فان المحادثة تحظى بنصيب كبير طوال العام الدراسي لأنها تساعد التلميذ على التحدث باللغة الأجنبية ، وحتى الآن فهذا أمر طبيعي أما ما هو غير طبيعي وغير معقول هو نوع الامتحانات التي يؤديها التلميذ في آخر العام الدراسي . ولو القينا نظرة سريعة على هذه الامتحانات لوجدناها كلها بلا استثناء امتحانات تحريرية ، تقيس قدرة التلميذ على التعبير اللغوي كتابة ولا تضم أي امتحان شفوي . ومعنى ذلك أن معظم الجهود توجه الى لغة الكلام والتخاطب ثم تأتي الامتحانات لكي تقيس اللغة المكتوبة . والسبب في هذا التناقض ليس بغريب وهو أن التطوير قد لمس المادة الدراسية التي تقدم للتلميذ وكذلك الكتب المدرسية . وطرق التدريس ولكن نظام الامتحانات

(١) لقد قمنا باعداد بحث في هذا المجال قام بنشره المركز الثقافي الفرنسي بالقاهرة وهو يتعرض للمفردات اللغوية لتلاميذ المرحلة الاعدادية ، ونحن في حاجة ملحة الى مثل هذه الأبحاث التي تساعد على تحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستواها .

يبقى كما هو أى النظام التقليدى القديم وفى الماضى كان كل الاهتمام موجه للكتابة اللغة وفهمها وليس للتحدث بها .

ولذلك فنحن نقترح فى هذا المجال أن تكون الامتحانات فى آخر العام شفوية وتحريرية وأن تكون هذه الامتحانات متنوعة حتى يمكنها أن نقيس بدقة قدرات وتحصيل التلاميذ فى اللغة .

مقترحات وتوصيات

وقبل أن نصل الى نهاية هذا الموضوع نتقدم ببعض المقترحات والتوصيات الخاصة بتطوير مقررات وكتب اللغة الفرنسية نوجزها فيما يلى :

١ — أن يشترك المدرسون اشتراكا فعليا فى عملية التطوير حتى يكونوا أداة فعلية فى نجاحه بدلا من وقوفهم موقف المتفرج على أن نوضح لهم ما هو الهدف من هذا التطوير .

٢ — بالنسبة لتأليف الكتب يجب أن يكون جماعيا ويشترك فيه بعض المتخصصين المصريين فى هذا المجال .

٣ — يجب أن يتم التجريب بصورة أوسع واشمل وادق وأن تكون الفصول المختارة للتجريب ممثلة لكافة فئات التلاميذ وأن يشترك فى التجريب المدرسون المصريون حتى لا تكون النتائج التى يتم الحصول عليها مضللة ، وأن يستمر التجريب فترة مناسبة .

٤ — يجب أن يكون الهدف من التجريب هو الوصول بالعملية التعليمية الى أحسن صورة والا انقلب التجريب الى نوع من التطبيق والتدريب على التدريس .

٥ — يجب أن يتبع عملية التجريب استعداد مادى وبشرى ممثلا فى طبع الكتب واختيار وتجهيز الوسائل اللازمة واعداد التوجيهات والارشادات الخاصة بالمدرسين وكذلك تدريبهم على التدريس وفقا لمبادئ الطرق الحديثة .

٦ — يجب أن تكون هناك متابعة ولقاءات دورية بالمدرسين واستفتاءات تجرى عليهم لمعرفة وجهة نظرهم فيما يقومون بتدريسه .

٧ — الاستفادة من الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وتصنيفها وتحليلها ومعرفة أسبابها حتى يتجنبوها فى المستقبل .

٨ — أن تكون الامتحانات شفوية وتحريرية فى آخر العام .

* * *

الفاقد في التعليم الثانوى

(دراسة مقارنة في مصر والولايات المتحدة الأمريكية)

للكتورة عالية على فرج
كلية التربية بجامعة الاسكندرية

تهتم جمهورية مصر العربية بتنمية اقتصادياتها عن طريق استثمار قواها البشرية مما يقتضى البحث فى كل جوانب العملية التعليمية وفى عوامل تطويرها وتحسينها لتقليل الفاقد منها وتحقيق اكبر عائد لها من الناحيتين الاقتصادية والتربوية .

ولما كان التلميذ اول عناصر العملية التعليمية ومحورها الاصلى فالامر يتطلب دراسة ظاهرة الرسوب والتسرب باعتبارها من المشكلات الاساسية المؤدية الى زيادة الفاقد فى العملية التعليمية .

وهنا يصح ان نتساءل هل كل تلميذ راسب يعتبر فاقدا ؟ ام ان الرسوب يتوقف على استعدادات وقدرات التلميذ ؟ وهل يعتبر التلميذ المتخلف ذهنيا والذي يستطيع ان يبذل أقصى جهد تسمح به قدراته ومع ذلك لم يصل الى المستوى الذى يسمح له بالانتقال من صف الى صف آخر ، هل يعتبر مثل هذا التلميذ راسبا ؟ وما قيمة الرسوب والإعادة اذا لم يؤد الى تحسين المستوى الدراسى للتلميذ ؟ ..

واذا كان الرسوب عاملا من العوامل القوية فى زيادة فاقد التعليم فان التسرب او الانقطاع عن الدراسة قبل نهاية المرحلة التعليمية من اسوأ العوامل المساعدة على زيادة هذا الفاقد ويتطلب ذلك دراسة درجة ارتباط التلميذ بالمدرسة والعوامل المساعدة على تقوية هذا الارتباط والمؤثرة فيه وعليه سواء ما يتعلق منها بالنظم التعليمية وما يتعلق بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية .

وسيعرض هذا البحث للفاقد فى مرحلة التعليم الثانوى العام متمثلا فى الرسوب والتسرب مع عرض لمشكلة التسرب فى التعليم الثانوى بالولايات المتحدة الامريكى واتجاهات حل هذه المشكلة بها وبحث امكانية تطبيق بعض هذه الاتجاهات فى نظامنا التعليمى .

أهمية المشكلة :

رغم أن حجم مشكلة الرسوب والتسرب في التعليم الثانوى العام ليس بنفس الضخامة التى نجدها في المرحلة الابتدائية إلا أنها تمثل فاقدا في التعليم لا يمكن الاستهانة به حيث أن معدل تكلفة الطالب في هذه المرحلة التعليمية مرتفع نسبيا وامكانيات الدولة الحالية لا تسمح لغير نوى الاستعداد بالاستمرار في هذا النوع من التعليم ، هذا من الناحية الاقتصادية أما من الناحية الاجتماعية والتربوية والنفسية فنجد لمشكلات الرسوب والتسرب اثارا بعيدة المدى حيث يترتب عليها وجود فئة كبيرة من انصاف المتعلمين غير المنتجين الذين لا يستطيعون أن يتوافقوا مع المجتمع توافقا صالحا خاصة وأنه من الصعب على هذه الفئة من الناس القيام بالأعمال الرخيصة ذات الجهد المضمنى في مجالات الانتاج المختلفة بعد أن أصبح لديهم تطلعات الى مستوى أفضل من الحياة لم يؤهلوا دراسيا ومهنيا لتحقيقه .

ان دراسة مشكلة الرسوب والتسرب فيما بعد المرحلة الابتدائية تعطى أهمية خاصة للأسس التى يعتمد عليها التوجيه لما بعد المرحلة الابتدائية لأن عدم اتمام المرحلة التعليمية بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة او المرحلة التعليمية بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة قد تعنى قصورا في الأداء المهنى بالنسبة للطلاب المتسرب مما يؤدى الى نقص في كفايته الانتاجية (١) .

نسبة الطلاب المتدعين بالثانوى العام الى المتحقين بالأنواع الأخرى من التعليم الثانوى :

أوضحت الدراسات المستفيضة لمشكلة التسرب في الولايات المتحدة الأمريكية أن المشكلة تتطلب الاهتمام بالخدمات التوجيهية حتى يتسنى توزيع الطلاب على الأنواع المختلفة من التعليم الثانوى توزيعا مناسباً فقد أوضحت الأبحاث النفسية والتربوية أن المدارس الثانوية الأكاديمية لا تناسب الا قلة من الطلاب تبلغ ١٥ ٪ وذلك حسب التقديرات في كل من انجلترا وأمريكا (٢) .

وتشير البيانات الاحصائية الى أن ما يقرب من ٢٠ ٪ من التلاميذ الأمريكين يلتحقون بالدراسات الأكاديمية كما أن المدرسة الثانوية الأكاديمية

(١) Brimer, M. A. and Pauli, L., «Wastage in Education a World Problem», Unesco : IBE 1971, p. 16.

(٢) د. وهيب سمعان «دراسات في التربية المقارنة» مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٥٨ . ص ٣٠٣ .

في إنجلترا تقبل حوالى ٢٠٪ من الطلاب الناجحين في امتحان القبول للتعليم الثانوى (٢) .

واذا ما القينا نظرة على ما يقابل هذا التوزيع في مصر نجد أن نسبة المقبولين في التعليم الثانوى العام تبلغ ٤٩٧٪ ونسبة المقبولين في التعليم الثانوى الفنى تبلغ ٥٠٣٪ بالنسبة للمجموع الكلى لطلاب المرحلة الثانوية وذلك في العام الدراسى ١٩٧٠/٦٩ (٤) .

وهذا يعنى عدم التوازن بين التعليم الاكاديمى والتعليم الفنى وأن نسبة كبيرة من الطلاب تلتحق بالتعليم الثانوى الاكاديمى ممن لا تؤهلهم استعداداتهم لهذا النوع من التعليم وذلك طبقا للتقديرات المشار اليها في إنجلترا وأمريكا .

وقد يكون في الإشارة الى نتائج امتحانات الشهادة الثانوية العامة ما يؤيد هذا الرأى فقد بلغت نسبة الناجحين بالنسبة لعدد المتقدمين ٥٦٪ للقسم الأدبى ، ٥١٤٪ للقسم العلمى في العام الدراسى ٦٨/٦٧ وتتراوح نسبة النجاح حول هذا المعدل أو تزيد قليلا في السنوات اللاحقة (١) .

يضاف الى ذلك أن نسبة لا يستهان بها من الطلاب الذين سبق نجاحهم في شهادة الثانوية العامة يتقدمون للامتحان مرة أخرى بهدف تحسين مجموعهم نتيجة المجانية المطلقة التى جعلت الطالب الضعيف الناجح يفضّل إعادة قيده أملا في الالتحاق بالجامعة هذا رغم أن معظم هؤلاء الطلاب لا يتحسن مجموعهم بعد إعادة السنة وأن تحسن فلا يكون الا تحسنا بسيطا ولا يكون التحسن جوهريا الا بالنسبة للطلاب الذين عوقبتهم بعض الظروف الصحية أو الطارئة في المرة الأولى . وقد أدى التوسع في إعادة القيد في الصف الثالث الى تجاوز معدلات الكثافة المقررة للفصل الى درجة كبيرة مما يؤثر بالتالى على حسن سير العملية التعليمية وعدم خفض الفاقد في صورة الرسوب الذى نحن بصددده .

وقد أوضحت بعض الدراسات لحالات المتقدمين لامتحان الثانوية العامة القسم العلمى في عام ١٩٧٠ ممن سبق نجاحهم فيها ما يأتى :

٦٧٪ من المتقدمين من المدارس الرسمية والخاصة المجانية ، ١٦٣٪

(٣) د. منير مرسى « التعليم العسام في البلاد العربية » عالم الكتب سنة ١٩٧٢ ص ٢٩ .

(٤) د. منير مرسى ص ١٢٦ المرجع السابق .

(١) وزارة التربية والتعليم ، مركز التوثيق التربوى ، الرسوب والتسرب واثرها في اقتصاديات التعليم العام — القاهرة سنة ١٩٦٩ .

من المتقدمين من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، ٣٨٪ من المتقدمين من فصول الخدمات والمنازل سبق حصولهم على شهادة الثانوية العامة .

وهذا يعنى أن المدارس الرسمية والخاصة المجانية تضم نحو ٤٠٠٠ طالب ممن سبق نجاحهم في شهادة الثانوية العامة ، وهذا يعنى أن ما يعادل ١٠٠ فصل من ميزانية هذه المدارس مفقودة نتيجة إعادة قيد الطلاب الناجحين (١) .

يضاف الى ما سبق أن هناك نسبة من التسرب تأخذ في القلة كلما تقدم الطالب في دراسته ونظرا لعدم توفر الاحصاءات الخاصة بالتسرب من فرقة الى أخرى فقد يكون في الاستعانة بالاحصاءات الخاصة بالامتحانات العامة في المرحلة الثانوية وسيلة لاعطاء صورة لنوع من التسرب يحدث في الفرقة النهائية ففي عام ١٩٦٨/٦٧ بلغ عدد المتخلفين عن أداء الامتحان النهائى (المتسربين) ٥٪ بالنسبة لعدد المتقدمين (٢) وتعتبر النصوص القانونية التى تحدد الحد الأقصى من السن للبقاء بكل مرحلة تعليمية عاملا من العوامل المساعدة على تسرب بعض التلاميذ كبار السن ولو أنها في الوقت نفسه عاملا من عوامل ضمان الجدية في التعليم مما يساعد على خفض الفاقد .

واذا ما أضفنا الى ما سبق أن معدل تكلفة الطالب في التعليم الثانوى العام تبلغ ٤٧٤ جنيهات سنويا أمكننا أن نتصور ضخامة الفاقد في التعليم الثانوى العام (٣) .

التناقض بين نتائج امتحانات الثانوية العامة ونتائج امتحانات النقل وأثره في تفاقم المشكلة :

ومن المفارقات الجديرة بالنظر أن نسبة النجاح في امتحانات النقل بالمرحلة الثانوية العامة تزيد كثيرا عن نسبتها في امتحانات شهادة الثانوية العامة وفيما يلى اشارة مقارنة لذلك في العام الدراسى ١٩٦٨/٦٧ :

بلغت نسبة النجاح بالصف الأول ٩٣٧٪ والصف الثانى ابنى ٩٥٣٪ والصف الثانى علمى ٩٠٪ ونسبة من يفصلون لتجاوز السن ومرات الرسوب لا تتجاوز ١٢٪ وقد سبقت الاشارة الى أن نسبة النجاح لنفس هذا العام الدراسى تبلغ ٥١٤٪ للقسم العلمى ، ٥٦٪ للقسم الأدبى (٤) .

(١) وزارة التربية والتعليم ، مركز التوثيق التربوى ، أثر تحسين النظم التعليمية في خفض فاقد التعليم — القاهرة سنة ١٩٧٠ .

(٢) الرسوب والتسرب وأثرهما في اقتصاديات التعليم ، مرجع سابق .

(٣) د. محمد لبيب النجى « الأسس الاجتماعية للتربية » مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧١ ص ٣٥٠ .

(٤) مركز التوثيق التربوى ، الرسوب والتسرب وأثرهما في اقتصاديات التعليم (مرجع سابق) .

ويؤكد ذلك ضرورة الاهتمام بامتحانات النقل وضمان جديتها حتى يمكن اكتشاف حالات الفشل في وقت مبكر نسبيا وفي مرحلة سابقة لامتحان الثانوية العامة بوقت كاف، واتخاذ الاجراء المناسب بشأنها كالتحول لنوع آخر من الدراسات الثانوية غير أن النظام القائم يحول دون التحول من نوع من التعليم الثانوي الى نوع آخر دون فقد الجهود وسنوات العمر السابقة في المرحلة التعليمية الملتحق بها الطالب فعلا هذا بالاضافة الى عدم توفر التعليم العام والفنى في المنطقة الواحدة .

الفصل بين التعليم الثانوى العام والفنى :

فالدراسات العديدة للتعليم الثانوى في مصر اوضحت وجود فصل أو استقلال بين النوعين من التعليم : العام والفنى تمتد جذوره الى عهد الاحتلال ثم نمو التعليم العام وتطوره بشكل مستقل عن التعليم الفنى مما جعل المشكلة في واقعها اليوم مشكلة اجتماعية اكثر منها تربوية فقد درجت الغالبية العظمى من الشعب على الحاق ابنائها بالمدرسة الثانوية العامة رغم أنها لا تلائم استعدادات جميع التلاميذ المتقدمين اليها وذلك كوسيلة للارتقاء في سلم الطبقات الاجتماعية بعد أن استقر في أذهان الناس أن التعليم الفنى أقل مكانة من التعليم الثانوى العام الذى يتيح فرصة استكمال الدراسة العالية مما يضمن لخريجى التعليم العالى مكانة مرموقة في المجتمع . وجدير بالذكر أن هذا الوضع في مصر يقابله الاتجاه العالمى الحديث الذى ينحو نحو التقريب بين التعليم العام والفنى والمهنى . وسهولة نقل الطلاب من فرع دراسة لآخر وفقا لاستعداداتهم .

المرحلة الاعدادية ودورها في توجيه الطالب الى النوع الذى يلائمه من التعليم الثانوى :

واذا كنا بصدد الحديث عن أهمية الخدمات التوجيهية كوسيلة لتخفيض الفاقد في المرحلة الثانوية العامة سواء كان رسوبا أو تسربا فإن ذلك يقودنا الى مناقشة الهدف من المرحلة الاعدادية في مصر والذى يتلخص في الكشف عن استعدادات التلميذ وقدراته حتى يستطيع في نهاية هذه المرحلة اختيار النوع الذى يناسبه من التعليم الثانوى .

ان هذا الهدف يقتضى اعادة النظر في مناهج الدراسة بالمرحلة الاعدادية فقد وحدث هذه المرحلة بطريقة خاطئة بحيث جعل التعليم فيها نظريا يكاد أن يكون صورة من مناهج المدرسة الابتدائية — بينما الأصل فيه ان يتناول جميع أنواع التعليم الأكاديمى والفنى والمهنى بفروعه المختلفة في مدرسة واحدة بقصد أن يعرف الطالب بيئته من جهة وتنبؤ استعداداته من جهة أخرى حتى يستطيع في نهاية المرحلة الاعدادية اختيار النوع المناسب من التعليم الثانوى .

وتشير الدراسة المقارنة للمرحلة الاولى من التعليم الثانوى في الدول

«المتقدمة ان هذه المرحلة وان كانت امتدادا منطقيا للمرحلة الابتدائية الا ان أساسها الرّبط بين الدراسة النظرية والعملية بما يخدم حاجات المجتمع والبيئة المحلية التي توجد بها المدرسة .

نخلص من هذا العرض لمشكلة الفاقد في التعليم الثانوى العام في صورة الرسوب والتسرب الى ان المشكلة ترجع أساسا الى سوء التوجيه الى نوع التعليم الثانوى المناسب والتحاق نسبة كبيرة من الطلاب بالتعليم الثانوى العام ممن لا تؤهلهم استعداداتهم لهذا النوع من التعليم . هذا بالإضافة الى ما هو معروف عن التعليم الثانوى في مصر من أن المناهج ما زالت نظرية جافة تفتقر الى طرق التدريس والوسائل التعليمية الفعالة ثم هناك العوامل الخاصة بالطالب نفسه كانهخفاض مستواه الاجتماعى والاقتصادى .

وقد نالت مشكلة الفاقد في التعليم الثانوى في الولايات المتحدة الأمريكية في صورة تسرب الطلاب وانصرافهم عن التعليم اهتماما كبيرا من المسئولين وسنتناولها فيما يلى بالعرض والتحليل محاولين الاستفادة ببعض اتجاهاتهم لتخفيض هذا الفاقد .

مشكلة تسرب الطلاب وعدم اتمامهم للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية :

تعتبر المدرسة الثانوية الأمريكية محاولة تقديمية لتزويد كل الشباب من المراهقين بالتربية والتعليم التى تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم المتنوعة .

ورغم ان التعليم لكل « الشباب الأمريكى » دعوة تتردد كثيرا في المجتمع الأمريكى كما توصى بها كثير من المؤلفات التربوية الا أن هذه المؤلفات نفسها نوهت بأن المدرسة الثانوية ما زالت في حاجة الى مزيد من المقدرة على اجتذاب الطلاب والاحتفاظ بهم الى نهاية المرحلة الثانوية .

فرغم ارتفاع نسبة المتحقيين بالتعليم الثانوى فما زالت مشكلة التسرب من المدرسة الثانوية قائمة ففى سنة ١٩٥٦ بلغ عدد المتسربين ٣١٥٪ وذلك فى مدى سنوات الدراسة الأربع الأخيرة وهذه النسبة وان لم تزد عن نسبة التسرب فى السنوات التى سبقتها الا أنها ما زالت مشكلة قومية خطيرة تمثل تبيدا ضخما لثروة البلاد البشرية (١) .

1 — Former Secretary Abraham Ribicoff of the U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, quoted in «Education in America», Saturday Review, Feb. 16, 1963, p. 59.

ويصف Daniel Schreiber أحد المعنيين بظاهرة التسرب هذه المشكلة بقوله : « ان الولايات المتحدة الأمريكية لا تملك الاستغناء عن مليون شاب سنويا من المتسربين لتلقفهم البطالة فيجب أن تعدل برامج تعليمنا بحيث تزود جميع التلاميذ بخبرات حية عملية لتجعل من كل طفل وشاب جزءا متكاملًا من مجتمعنا » (١) .

أما لماذا يفشل هذا العدد الهائل من الشباب في الاستفادة من الفرص التي تقدمها المدرسة الثانوية ؟ فقد بينت الدراسات المبكرة لهذه المشكلة أن ذلك يرجع الى عوامل متعددة بعضها اقتصادية تتعلق بتدبير النفقات اللازمة للالتحاق والاستمرار بالمدرسة الثانوية أو حاجة المراهق الى الكسب المبكر لاعالة أسرته ... غير أن هناك الكثير من العوامل التي ترجع الى فشل ما يقدمه المنهج للطلاب وخاصة أولئك الذين لا يزمعون مواصلة التعليم العالي ويؤثرون تعلم الحرف والأعمال اننى تتطلب مهارات خاصة .

وقد تعددت الأبحاث والدراسات التربوية منذ حوالى سنة ١٩٣٠ وزخرت بالمعلومات الوفيرة عن حاجات الشباب وكيفية اشباعها ومنها التصنيف الشهير الذى وضعته لجنة السياسة التربوية المتفرعة عن رابطة التربية القومية فقد صنفت حاجات الشباب التى يتعين على المدرسة مواجهتها الى :

- ١ — حاجات تتعلق بتحقيق الذات .
- ٢ — حاجات تتعلق بالعلاقات الانسانية .
- ٣ — حاجات تتعلق بالكفاية الاقتصادية .
- ٤ — حاجات تتعلق بالمسئولية المدنية (٢) .

وقد أسفرت هذه الدراسات والأبحاث الخاصة بحاجات الشباب عن ضرورة الملحة الى اشتراك الطلاب واسهامهم فى منهج الدراسة . وقد زادت ممارسة التخطيط المشترك بين المعلم والطالب فى بعض المدارس كرد فعل للدراسات المشار اليها ولكن ما زال الأمر يتطلب جهدا كبيرا لتنمية المهارات التى يتطلبها التخطيط المشترك بين المعلمين والطلاب .

1) Daniel Schreiber, «700,000 Dropouts» American Education, Vol. 4, Number 6. U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education, June 1968, p. 6.

2) Education Policies Commission, Purposes of Education in American Democracy (Washington, D. C.: The National Education Association, 1938).

وقد وجد في النشاط المدرسي الخارج عن نطاق المنهج مجالا فعالا لمساعدة الطلاب على القيام بدور ايجابي في تحديد اهدافهم وفي تحقيق تلك الاهداف مما يسهم مستقبلا في تعميم هذه الخبرات الديموقراطية ونقلها الى داخل حجرات الدراسة .

وقد تتبع هذه الدراسات المبكرة لهذه المشكلة دراسات أخرى مستفيضة لأبعاد هذه المشكلة وعواملها المختلفة ومحاولة وضع الحلول الملائمة التي تكفل العلاج والوقاية سنتناولها فيما يلي :

المتسربين من ذوى المقدرة الذهنية العالية :

ساد الاعتقاد لفترة طويلة أن المتسربين يشكلون مجموعة متجانسة ممن تتراوح نسبة ذكائهم حول ٩٥ فأقل ما قام به O. R. Warner (١) وقد اختصت دراسته بالمتسربين من ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط والذين لم يتموا الدراسة لأسباب تختلف عن الوفاة أو المرض أو التحول لدراسة أخرى . فقد أوضح أن ما يقرب من ١١٪ من فئة المتسربين تتراوح نسبة ذكائهم حول ١١٠ وأكثر فاذا وضع في الاعتبار أن ٢٥٪ فقط من مجموع السكان هم ممن تتراوح نسبة ذكائهم حول هذا المستوى يصبح من الأهمية بمكان للمعنيين بشئون التربية والتعليم أن يعلموا أن هناك نسبة لا يستهان بها من المتسربين المتفوقين في ذكائهم .

عوامل التسرب :

وقد كشفت هذه الدراسة أن هذه الفئة من المتسربين تترك الدراسة لأسباب متنوعة منها : عدم استساغة الدراسة ، الحاجة الى العمل ، كثرة الانتقال من مدرسة لأخرى ، انخفاض مستوا تعليم أو عمل الوالدين . وقد أثبتت الدراسة أيضا أن الأنشطة المدرسية التي تستهدف تكوين مهارات اجتماعية تلعب دورا كبيرا في نقص عدد المتسربين فقد تبين أن المتسربين لا يشاركون عادة مثل المنتظمين في هذه الأنشطة المدرسية .

الصفات الشخصية لهذه الفئة من المتسربين :

دلت الاختبارات النفسية التي طبقت على هذه الفئة من المتسربين أن الطالب المتسرب في الغالب انسان بشوش متفاعل يهتم بالناس ، اجتماعي ، مرح يأخذ الأمور ببساطة ، صريح ، منطلق ولا يبدو عليه عدم الاهتمام

(1) «High Ability Dropouts» Joseph L. French, Bulletin of the National Association of Secondary Schools Principals No. 334, February 1969, p. 67 — 79.

بالدراسة ولكن قيود الدراسة تشكل ضغطا عليه وعقبة أمامه ... وتجاوبه العام يدل على الصبغة النفسية والعقلية ...

أبعاد مشكلة التسرب كما تبدو من خلال آراء هذه الفئة من المتسربين :

أحد المتسربين بسبب احتياج أسرته وعمل بعد تسربه مباشرة في محل ملابس يقول « لقد أتممت معادلة للحصول على شهادة اتمام المرحلة الثانوية وأرى أنه لا يقع على عاتق المدرسة أية مسئولية بشأن التسرب ويجب على الطالب أن يعمل على إثارة اهتمامه بالدراسة فالمدارس تعمل كل ما في وسعها وعلى الطالب أن يستغل كل الفرص التي تقدمها المدرسة » .

ويقول متسرب آخر يعمل سائق لورى « أعتقد أن طريقة اختيار المدرسين والإداريين تفتقر الى الكثير من أسس الاختيار السليم فقد صادفت لأول مرة في حياتي الشخصيات السيكوباتية في حجرة الدراسة ، هؤلاء المدرسون يقوضون العملية التعليمية » .

وتقول إحدى الطالبات المتسربات وتعمل فوتوغرافية « تكمن المشكلة في نقطتين : ازدحام الفصول وقلة اهتمام المدرسين وتفانيهم في بذل عناية فردية لمن يحتاجها » .

ويرى المنتظمون أن آباءهم يشجعونهم بل ويضغطون عليهم أحيانا من أجل التفوق في الدراسة في حين أن آباء المتسربين لا يبالون كثيرا بالناحية الدراسية مما يدعو الى الاعتقاد بأن جانبا كبيرا من حل المشكلة في يد الآباء أنفسهم .

وقد طالبت نسبة كبيرة من المتسربين بأن يتضمن المنهج الكثير من الدراسات العملية والحرفية مما يحضز الاعتقاد السائد بأن ذوى الذكاء المرتفع يوجهون الى الدراسات الأكاديمية فحسب .

وهناك أيضا الطلاب الذين يعملون بعض الوقت وهؤلاء طالبوا بمراعاة احتياجاتهم وظروفهم . وقد أوضحت بعض الطالبات المتسربات الحاجة الى برامج معينة خاصة بالأمومة والطفولة نظرا لازدياد العاملات صغيرات السن في سوق العمل ممن يعملن بعد اتمام المرحلة الثانوية .

وقد أبدى كثير من المتسربين الرغبة في العودة الى المدرسة غير أن فكرة الانتظام مع صغار السن في مدرسة واحدة لا تشجعهم على العودة وإذا كانت المدارس المسائية تحل هذه المشكلة فإن هذه المدارس لا تعطى اعتبارا كبيرا لطبيعة هؤلاء المتسربين العائدين بعد تحصيل خبرة في الحياة اكبر من المعدل المتوسط لتلاميذ المرحلة الثانوية .

وقد انتهت هذه الدراسة الى ضرورة متابعة المتسربين حتى لا تفقد الجهات المعنية الصلة والاحساس بالمشكلة — كما لا يصح أن يقتصر الهدف على مجرد استرجاع المتسربين الى المدرسة الثانوية بل يجب أن يكون الهدف تقديم صور أخرى من المساعدة لهم في صورة برامج دراسة مناسبة لهم .

كما أن هذه الدراسات التتبعية للمتسربين تساعد المدرسة على مراجعة مناهجها بما يقابل اهتمامات الشباب المتغيرة فمقابلة اهتمامات المتسربين من ذوى الذكاء المتوسط والمرتفع هي المعيار الذى يقرر على أساسه نوع التغير الذى يجب أن يتناول المناهج الحالية .

* * *

الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية

الدكتور محمد عزت عبد الموجود

معايير الأهداف السلوكية :

لعله قد اتضح مما سبق : ان الأهداف التعليمية اذا ما تحددت بطريقة سلوكية اجرائية فان ذلك يساعد المدرس على اختيار الخبرات والطرق التعليمية وأساليب التقديم المناسبة ومن ثم يلزم ان نسأل أنفسنا ما هي سمات الهدف السلوكي بعبارة أخرى ما هي الشروط التي يجب توافرها في العبارة التي تصف الهدف التعليمي حتى يمكن ان نقول ان هذا الهدف مصاغ بطريقة سلوكية .

لكي يصبح الهدف التعليمي سلوكيا او اجرائيا يجب ان تتوفر فيه كل الشروط الآتية :

١ — ان يكون محددا فاذا ما غمض اختلافنا في تفسيره وبالتالي تخبطنا في تحقيقه .

٢ — ان يمكن ملاحظته في ذاته او في نتائجه : فمثلا عندما نقول ان سباحة التلميذ مائة متر بطريقة الفراشة في ثلاث دقائق على الأكثر فمثل هذا الهدف يمكن ان يلاحظ في ذاته واذا ما قلنا مثلا ان يكتب التلميذ جميع عواصم البلدان العربية دون خطأ فان مثل هذا الهدف نلاحظه في نتيجة كتابة التلميذ اجابة السؤال بهذا المعنى .

٣ — ان يمكن قياسه وقياس الهدف يساعدنا على تقديم نتيجة التعلم وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك التلميذ ومدى فاعلية العملية التعليمية كمثل .

٤ — ان يذكر الهدف على اساس مستوى التلميذ وليس على اساس مستوى المدرس لأن التلميذ هو محور العملية التعليمية وهو الذي تكتب من أجله الأهداف ولذلك يجب ان تذكر كلمة التلميذ ككل هدف تعليمي .

٥ — ان تحتوي عبارة الهدف على ما يسمى بالحد الأدنى للاداء .
Minimum Level of Performance وهذا الشرط يساعد التلميذ على ادراكه لمدى علمه ومن ناحية أخرى يساعد المدرس على ان يفهم انجازات

كل تلميذ على حدة ويتحدد الحد الأدنى للأداء بطريقة كمية أو بطريقة كيفية أو بالطريقتين معا ففى مثالنا الأول نجد أن عبارتى ١٠٠ متر و ٣ دقائق تشيران الى حد ادنى للأداء بطريقة كمية وطريقة الفرائضة ، تمثل حدا كينيا لأنها تتعلق بنوعية المهارة .

٦ — أن تحتوى عبارة الهدف على فعل سلوكى أو اجرائى Action Verb وهذا الفعل لابد أن يشير الى نوع من السلوك ومستوى داخل هذا النوع فمثلا : يذكر ويتذكر ويسمى أفعال تشير الى سلوك معرفى من المستوى الأول (مستوى التذكر) بينما يقوم وينقد فعلين يشيران الى السلوك المعرفى من المستوى السادس (مستوى التقويم) وهناك أفعال كثيرة فى اللغة لا تعتبر أفعالا اجرائية مثل كلمات يعرف ويفهم ويتعلم لأنها مبهمه ولا تحمل دلالات محددة وبعبارة أخرى فأن الفعل السلوكى هو الفعل الذى يعبر عن نشاط ولا يختلف اثنان فى تفسير هذا النشاط .

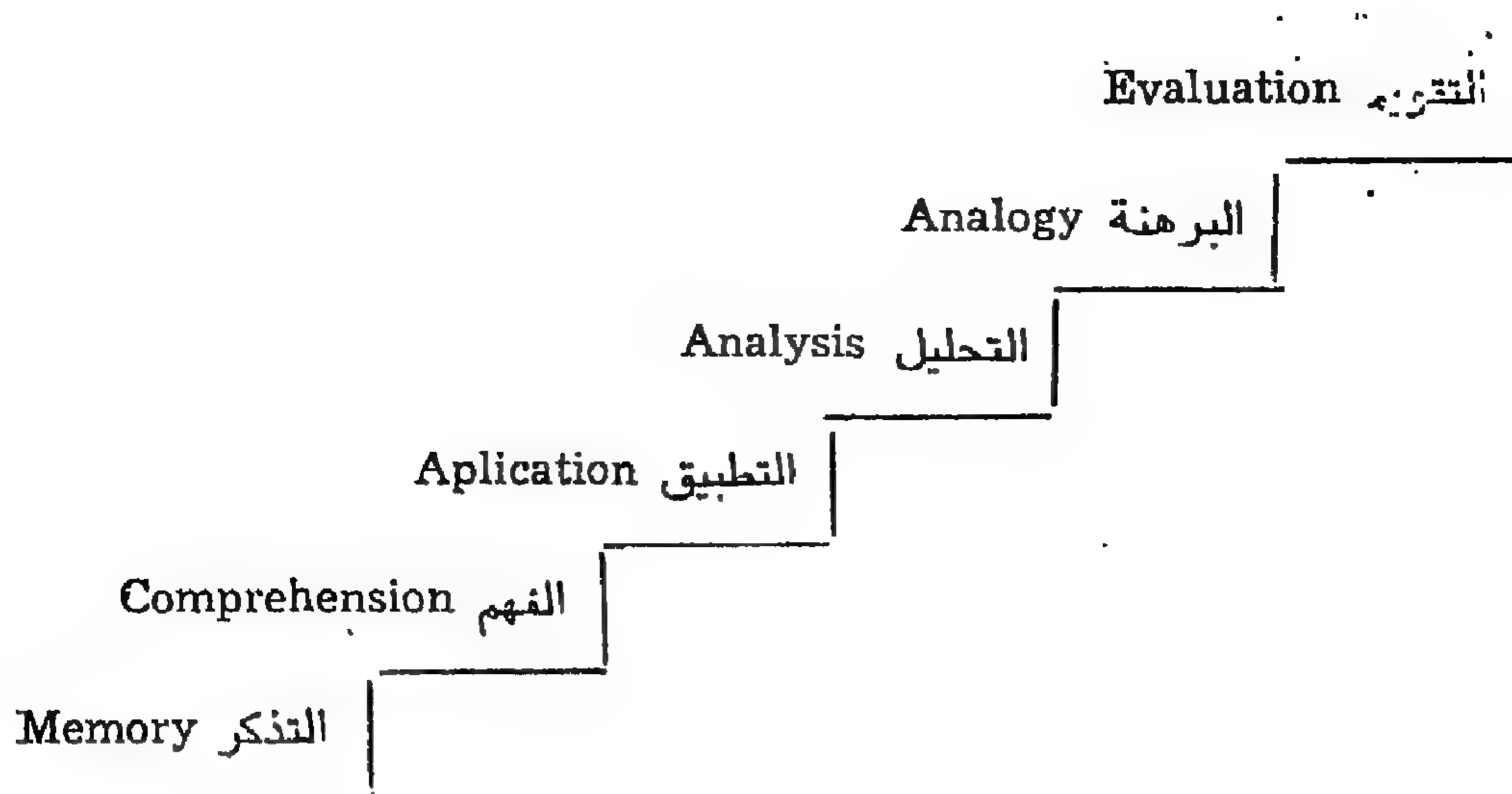
ويمكن أن يتصور القارئ الخطوات التى يصاغ فيها الهدف التعليمى بطريقة سلوكية فى المعادلة الآتية :

أن + فعل سلوكى + التلميذ + مصطلح من مادة معينة + الحد الأدنى للأداء = هدف تعليمى مكتوب بطريقة اجرائية ، وسوف نقدم مجموعة من الأمثلة يستطيع القارئ أن يحكم عليها بهذه المعايير السابقة وذلك بعد أن نقدم عرضا موجزا لأنواع السلوك الثلاثة والمستويات الرئيسية لكل منها .

د — أنواع ومستويات الأهداف التعليمية :

إذا ما استرشدنا بتصنيف بلوم Bloom السابق ذكره فأننا نجده يصنف الأهداف التعليمية الى ثلاثة أنواع رئيسية طبقا لنوع السلوك أو النشاط الذى يقتضيه كل نوع من هذه الأنواع :

١ — الأهداف المعرفية وهى التى تقتضى تعديلات فى السلوك الفعلى أو المعرفى للفرد مثل تذكر الحقائق وفهمها أو تطبيق القوانين وبرهنتها وغيرها من السلوك الذى يقتضى أعمال الفعل أو استخدام القدرات العضلية ويدخل تحت هذا النوع من السلوك ستة مستويات رئيسية نعرضها فيما نسميه بسلم المستويات المعرفية ونحن نسميه سلما لسببين :



(١) ان المستويات العليا تعتمد على ما يليها من مستويات وليس العكس غير انه لكي يفهم الفرد فكرة من الأفكار عليه ان يتذكر وصفها ولكن لكي يتذكر وصفها لا يعنى اطلاقاً ضرورة فهمه لها ولذلك نقول ان فلانا يردد اشياء ولا يفهم مضمونها وهكذا واذا نظرنا الى أعلى مستويات التفكير وهى القدرة على الحكم والتقويم نجدها تحتوى على المستويات الخمسة السابقة لها بينما لا يصح العكس .

اب) ان كل مستوى من هذه المستويات يقتضى استخدام قدرات عقلية معينة وان المستويات الدينية تقتضى قدرات عقلية بسيطة بينما تقتضى المستويات العليا قدرات مركبة فالعمليات العقلية التى يستعين بها التلميذ ليحل معادلة رياضية أكثر تركيياً من العمليات التى يحتاج اليها عند تذكر هذه المعادلة أو حتى عن تطبيقها وتشجيع الأهداف المعرفية فى مناهج كثيرة كالرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية .

٢ — الأهداف الوجدانية وهذا النوع من الأهداف يقتضى تحقيقه ان يسلك الفرد سلوكاً انفعالياً على وجه الخصوص كان يطلب منه ان يبدى مشاعر الحب أو التقدير أو التسامح أو الميول أو التذوق الجمالى الى غير ذلك وتحت هذا النوع من الأهداف غير خمسة مستويات نرتبها تنازلياً .

الرضا أو القبول	Acceptance
الاستجابة	Response
التقييم	Valuing
التنظيم (القيمى)	Organizing
التخصيص (القيمى)	Value characterization

وتشيع الأهداف الوجدانية فى مناهج تعليمية كثيرة خاصة مناهج التربية الدينية والموسيقى والفن والادب .

٣ — الأهداف الحركية : وهذا النوع من الأهداف يسعى الى تكوين مهارات حركية عند التلاميذ ويقتضى منهم سلوكا فيه اداء حركة وفيه استخدام لمعضلات واجهزة الجسم ويندرج تحت هذا النوع من الأهداف مستويات ثلاثة :

مهارة بسيطة ذات حركة واحدة كرفع اصبع او اغماض عين .

مهارة مركبة (اكثر من حركة) كالمشى والجري .

مهارة تناول فيها استخدام لجسم مستقل عن جسم الانسان كلعب الكرة او ركوب الدراجة .

وتشيع الأهداف الحركية فى مناهج التربية الرياضية والاقتصاد المنزلى وتعليم اللغات خاصة تعليم مهارتى الحديث والقراءة .

ويجدر بنا ان نلاحظ اننا لم نعرض هنا لجميع المستويات الفرعية للأهداف انما عرضنا للمستويات الرئيسية وعلى القارئ الذى يريد مزيدا من التعمق أن يراجع كتاب بلوم او غيره من عشرات الكتب التى تعنى بتصنيف الأهداف التعليمية بطريقة اجرائية سلوكية .

وفىما يلى نقدم بعض الأمثلة لافعال سلوكية مختلفة تتبعها بأمثلة لأهداف تعليمية مكتوبة بطريقة سلوكية لكى يسترشد بها القارئ عندما يحاول تدريب نفسه على تعلم هذا الأسلوب فى كتابة الأهداف التعليمية وبعد ذلك يجد القارئ أيضا تدريبا بسيطا نرجو ان يستطيع حله مسترشدا بالمبادئ العامة السابق شرحها .

أفعال مسلوكية

أهداف حركية		أهداف وجدانية		أهداف معرفية	
المستوى	الفعل	المستوى	الفعل	المستوى	الفعل
مهارة بسيطة	يرفع أصبعه يرمش جفنه	رضا استجابة تقييم	يتقبل — يعي يهيل — يزرع يقدر — يتحسس	تذكر فهم تطبيق	يسرد — يفكر يناقش — يوضح يطبق — يحل
مهارة مركبة	يجري — يمشي	تنظيم قيمي	ينوي — يرمي الى	تحليل	يحلل — يفصل
مهارة تناول	يرمي — يرشق	تخصيص قيمي	يمتد — ينهج	يرهب	يثبت — يركب
				تقويم	يقارن — يقوم

أهداف سلوكية

- ١ — أن يقرأ التلميذ عشرة سطور من النص المقرر دون خطأ نحوي « مهارة مركبة » .
- ٢ — أن يحل التلميذ حلاً صحيحاً عشرة مسائل من خمسة عشرة مستخدماً معادلات تفاضيلة معرفي من المستوى الثالث .
- ٣ — أن يذكر التلميذ ثلاثة أسباب أدت إلى الحرب العالمية الثانية كما وردت في الكتاب المدرسي ص ٤٥ = معرفي من المستوى الأول .
- ٤ — أن يسند التلميذ الكرة في المرمى من الزاوية اليمنى وعلى خمسة عشر متراً مرة على الأقل من كل ثلاث محاولات ، مهارة تناول .
- ٥ — أن يتحمس التلميذ للجمعية الدينية في المدرسة وذلك بأن يتطوع مرتين في الأسبوع لأعطاء حديث ديني قصير . وجداني من المستوى الثالث .
- ٦ — أن يفضل التلميذ أدب الرواية على أدب التراجم وذلك بقراءته روايات أكثر من قراءته للتراجم ، وجداني من المستوى الثاني .
- ٧ — أن يرسم التلميذ خريطة للوطن العربي حجم ١٠ سم x ١٥ سم موضحاً عليها عواضم البلاد العربية ، مهارة مركبة .
- ٨ — أن يتعرف التلميذ على كل مؤلفات طه حسين من بين قائمة بها مؤلفات خمسة من الكتاب المعاصرين ، معرفي من المستوى الأول .
- ٩ — أن تحيك التلميذة رداء من الصوف بجيبين وبينهما مستقيم ، مهارة مركبة .
- ١٠ — أن يؤدي التلميذ الصلوات الخمس في مواعييدها ، وجداني من المستوى الخامس .

تدريب

فيما يلي مجموعة من الأهداف قد تجدها في المنهج الذي تدرسه والمطلوب أن توضح ما إذا كانت مكتوبة بطريقة سلوكية أم لا وإذا كانت الإجابة لا أذكر السبب ثم أعد صياغتها بحيث تصبح إجرائية وبين نوع ومستوى السلوك الذي تتضمنه .

- ١ — أن يتعلم التلميذ أحكام الصيام تعلماً دقيقاً .
- ٢ — أن يكتب المدرس عنوان الدرس على السبورة بخط واضح .

- ٣ — أن يقارن التلميذ في صفحتين بين شخصية على وشخصية معاوية من حيث القدرة والعظمة .
- ٤ — أن يفهم التلميذ الأفكار الرئيسية في النص الأدبي .
- ٥ — أن يقارن التلميذ بين شعر المعري وشعر المتنبي من حيث الصورة الفنية .
- ٦ — أن يعدو التلميذ ١٠٠ متر في دقيقتين على الأكثر .
- ٧ — أن يناقش المدرس أسباب موقعه بدر كما وردت في كتاب التربية الدينية ص ٩٠ .
- ٨ — أن يتذوق التلميذ القيم الخلقية في سورة لقمان .
- ٩ — أن يقدر التلميذ عبقرية خالد بن الوليد .
- ١٠ — أن يبرهن التلميذ نظرية فيثاغورث .

(هـ) كلمة أخيرة :

لقد بدأنا هذا المقال لمحاولة إبراز أهمية الأهداف وموقعها من العملية التعليمية ثم عرضنا لأنواعها ومصادر اشتقاقها والمعايير التي يجب أن تتوفر لأجرائية الهدف وعززنا ذلك بالأمثلة ونرجو ألا يكون الإيجاز الذي يفرضه علينا طبيعة المقال باعثاً على التهيب من هذا الأسلوب في صياغة الأهداف التعليمية ولا شك في أن هذا الأسلوب يعتبر مهارة تقتضي تدريباً عميقاً وممارسة فعلية ولعل هذا المقال يخلق في القارئ دافعية وميلاً نحو تعلم هذه المهارة ولقد قصدنا بهذا المقال أساساً أن نوضح أهمية المنهج السلوكي أو الطريقة الإجرائية في تحديد وصياغة أهداف التربية وفائدة هذه الطريقة لكل من المخطط والمنفذ انثربوى على السواء ولعل من يتمثل هذه بدأ يدرك ضرورة تصنيف الأهداف التعليمية بمثل هذه الدقة والتخصيص حتى تصبح تطبيقاتنا التربوية واعية وفعالة وإذا ما نظرنا الى واقعنا التربوي وجدنا أن مناهجنا التعليمية غامضة الأهداف تنزع الى التركيز على المعرفة في أدنى مستوياتها ولا تهتم بالجوانب القيمة أو الجمالية والجوانب الحركية من السلوك مما أدى الى عواقب خطيرة أهمها :

١ — حصر التعليم في المستويات الدنيا من السلوك المعرفي وبالتالي تدريب التلاميذ على الحفظ والتلقين والاسترجاع .

٢ — اغفال الجانب الوجداني في السلوك وبذلك تحيزت المدرسة عن تعليم تلاميذ للاتجاهات والقيم والعادات السلوية بطريقة فيها ممارسة ومعانات وأصبح تدريسنا لهذه القيم يقف عند حد كتابة الموضوعات الانشائية أو ذكر تعريفاتها .

٣ — اغفال المهارات الحركية مما أدى الى عدم العناية بتربية الجسم

مما أدى الى عدم تزويد التلاميذ بمهارات فنية تساعد على العمل بل وادى ذلك الى احتقارهم للعمل وتقديسهم للمعرفة النظرية الجوفاء .

٤ - نظرا لغموض الأهداف فإن واضعى المناهج كثيرا ما يتخبطون فى اختيارهم لحشو المنهج وفى توزيعه على الصفوف المختلفة ولذلك نلاحظ الحشو والازدواج والتكرار والسطحية فى معظم مناهجنا .

٥ - نظرا لعدم تحديد الأهداف التعليمية فإننا نجد المدرسين لا يحسنون اختيار الطرق والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف .

٦ - اذا نظرنا الى سياق لقوى الحفظ المتبعة فى مدارسنا نجدها تتركز على قياس المستويات الدنيا من التفكير مما يجعل التلاميذ ينظرون الى الخبرة التعليمية على انها سياق لقوى فى الحفظ والاستظهار وما يتعلمونه هو قشور الخبرة ووصفها وليس محتواها واثرها .

٧ - نظرا لأن الأهداف غير متضحة وغير محددة تحديدا اجرائيا فإن المخطط التربوى يجد صعوبة بالغة عند ما يحاول اعادة النظر فى المناهج والبرامج التعليمية وتطويرها فى ضوء الانفجار المعرفى وتغير حاجات الفرد وحاجات المجتمع .

ونختاما أترككم مع هذا التفكير : فلنرسم الغايات بوضوح ونحدد الأهداف بدقة وهذه أولى خطوات التغيير وعلى الله قصد السبيل .

* * *

تدريس التاريخ بين العلمية والوظيفية

الدكتور أحمد حسين اللقاني

مدرس بكلية التربية جامعة عين شمس

من الأقوال الماثورة عن هيجل قوله أن « الشيء الذي يتعلمه المرء من التاريخ هو أن أحدا لا يتعلم أبداً أى شيء من التاريخ » وبالرغم من التطرف الواضح في تلك العبارة فإن البعض قد يتعلمون الكثير من خبرات التاريخ التي تضم بين طياتها معينا لا ينضب من التجارب الحقيقية التي قد تعين على الاستنباط والاسترشاد فضلا عن اغنائهم عن ممارسة تلك التجارب ذاتيا والتعرض لما قد يحيط بها من غموض وجهل وتشعب . ولكن ما هو التاريخ وما هو موضوعه ؟

— اختلفت محاولات تعريف التاريخ تعريفا دقيقا وان اتفقت تلك المحاولات على أن التاريخ هو علم له مكانته كأحد العلوم الاجتماعية ، ولقد قيل أنه « هو الصبغة العقلية التي تصوغ فيها مدينة ما حكايتها عن ماضيها » وأنه « سجل تجارب الانسانية الذي نلجأ اليه لانه يتضمن تجارب الانسانية منذ القدم على اختلاف الظروف والثقافات » . « وانه يحتوى احوال الجماهير البشرية التي عاشت في بيئة اجتماعية واحدة وهو ينشر الوقوف على السنن التي تحكم في ظروفها ، ويمهد السبيل للتغيرات التي نسميها التقدم والاضمحلال أو التطور والانحلال والى فهم العملية التي تولد تأليف أو تعطيل التكتلات السياسية والاقتصادية التي تسميها الدولة ، كما ينشر معرفة الظروف التي تؤثر في الاتجاهات المختلفة التي تظهر قوتها في أوقات شتى » .

ولقد قيل انه « البحث في المجتمع الانساني وفي حكايته وكيف أصبح الانسان كما هو الآن » .

— ومهما كانت التعاريف التي تعرضت للتاريخ فإن أهم ما اتفقت عليه هو أنه علم يبحث فيما كانت عليه المجتمعات في الماضي وكيفية تطورها لتبصير بالعوامل التي اثرت فيها وبالتيارات والقوى التي حركتها ، وبالدوافع والصراعات التي شكلها سواء اكانت عامة أو خاصة .

ان التاريخ لا يتكون من مجرد سير العظماء من الأفراد ولكنه يتضمن أيضا اسهامات ملايين من الرجال والنساء والذين تقل اهميتهم عن أولئك

العظماء بالرغم من انه لم يرد ذكرهم في التاريخ كاسماء لامعة ، ولكنهم قدموا قدرا من المشاركة في صنع التاريخ فجعلوا منه اقرب شسبها بكومة من الخيوط المعقدة .

ولكن من أين جاء تقسيم العلوم الى علوم اجتماعية (وهى التى ينتهى اليها التاريخ وفق هذا التقسيم) وعلوم طبيعية ؟

ان هذا التقسيم يقوم على أساس اختلاف مجالات ومناهج البحث فى كل منهما واختلاف الأثر الاجتماعى لكل منهما أيضا ، فالعلوم الاجتماعية تبحث بصفة عامة فى الانسان من حيث هو كائن حى يمارس الحياة فى مجتمع يتفاعل معه فيؤثر فيه ويتأثر به ، بينما العلوم الطبيعية تبحث فى الظواهر الطبيعية ، ومعنى ذلك أن الانسان هو جوهر العلوم الاجتماعية بينما الظواهر الطبيعية على هامشها ، كما أن الظواهر الطبيعية هى جوهر العلوم الطبيعية بينما الانسان على هامشها .

أما بالنسبة لمناهج البحث فان العلوم الطبيعية لا تقبل الحقائق الا عن طريق الاختيار من خلال التجربة والقياس الدقيق الذى يلتزم التزاما كاملا بالموضوعية .

بينما العلوم الاجتماعية لازالت بعيدة عن الموضوعية لتعدد الآراء والتفسيرات ووجهات النظر ومقاييس الصواب والخطأ ، أى أنها لازالت مصطنعة بالصيغة الذاتية الأمر الذى جعل الكثير يقولون بان التاريخ ليس علما بالمعنى الدقيق .

وبالرغم من ذلك فان المنهج التاريخى الذى تأخذ به العلوم الاجتماعية يسعى — ولايزال — الى الاقتراب من الموضوعية ، ولا نقول تجنب الذاتية كلية .

أما من ناحية الأثر الاجتماعى فانه ليس بخاف على أحد تلك الآثار الهائلة للعلوم الطبيعية فى الحياة اليومية ، بل انها أصبحت ذات اثار بعيدة فى توجيه حياة الفرد والمجتمع بينما قل أن يشعر أحد بالأثر الاجتماعى للعلوم الاجتماعية .

والتاريخ كأحد العلوم الاجتماعية يأخذ بالطريقة التاريخية للوصول الى الحقائق ، وحقائق التاريخ يتم الوصول اليها وتلمسها بطريقة غير مباشرة عن طريق ما تخلف عنها ، بينما يتم التوصل الى حقائق العلوم الطبيعية عن طريق الملاحظة المباشرة ومن خلال الاختبار بالتجربة .

ولما كانت هناك حقائق طبيعية يعرفها أصحاب العلوم الطبيعية ولكنهم لم يلمسوها بطريقة مباشرة وإنما توصلوا اليها عن طريق تلمس اثارها ونتائجها فانهم يأخذون بأساليب الطريقة التاريخية .

والذى نقصده هنا ان المختصين فى التاريخ يأخذون بمناهج البحث فى العلوم الطبيعية والعكس صحيح أى أن الطريقة التاريخية متضمنة فى الطريقة العلمية .

ومن هنا وفى إطار المفهوم الواسع للعلم الذى أصبح شاملا لمناهج بحث وطرق أخرى غير الملاحظة المباشرة يمكن القول ان التاريخ علم ، ولعل الخلاف بين كونه علما أو فنا يرجع أساسا الى الاختلاف حول مفهوم العلم ذاته وأساليب البحث فيه .

ولعل المناداة باستخدام « طريقة العمل » فى دراسة التاريخ كان القصد منها التوصل الى حقائق التاريخ معليا الأمر الذى يشبه الى حد بعيد أسلوب التوصل الى الحقائق فى معامِل العلوم الطبيعية .

ولعل الاختلاف الأساسى بين هذين النوعين من الحقائق هو أن حقائق العلوم الطبيعية التى يتم التوصل اليها من خلال الملاحظة المباشرة والتجريب يمكن الاطمئنان اليها كلية .

أما حقائق التاريخ لا يمكن الاطمئنان اليها الا بقدر درجة الثقة فى المصادر التى تستند اليها تلك الحقائق وإلى جانب ذلك فهناك الاحتمالات والترجيحات والتشكك التى لا تصل فى درجة الاطمئنان اليها الى مرتبة تلك الحقائق التى أصبحت موضع اتفاق بين المؤرخين .

ومما يؤكد أيضا الوحدة بين المنهج العلمى والمنهج التاريخى أن كلا من رجل العلوم ورجل التاريخ يجمع الحقائق ويفسرها وينتقل منها الى التعميمات وينتقل من التعميمات الى الحقائق وكلاهما لا يبدأ من فراغ أو من لا شيء وإنما يبدأ بالتفكير المنطقى وبمنهج علمى وكلما تقدما فى الدراسة والبحث عدلا من المنهج تبعا لما يبدو ويتضح من الحقائق والأدلة .

وهكذا يتم التوصل الى القوانين العامة والنظريات التى تلقى دائما أضواء على الحقائق .

ولعل المشكلة الرئيسية التى تواجه المؤرخ هى مشكلة الحقائق الهامة والحقائق غير الهامة ودرجات كل منها ، وهى مشكلة لا محل لها بذات المعنى لدى رجل العلوم الطبيعية ودرجة أهمية حقائق المؤرخ تستند بعلاقة كل منها بالحقائق الأخرى وعلاقتها بالزمن الذى يكتب فيه والبيئة المحيطة وبأهدافه ودوافعه ومن هنا جاء الاختلاف فى كتابات المؤرخين وفى معالجاتهم لمشكلات واحدة ، بالرغم من الكفاية المشهود لهم بها .

وبالرغم من قدرتهم الفائقة على تناول الحقائق والربط بينها ، إلا أن أفراد كل منهم بميوله ومشكلاته الخاصة واختلاف نوعية الشعور السائد

حول كل منهم يجعله ينتقى حقائق معينة وينظر الى ما عداها على انه حقائق قليلة القيمة وعديمة النفع في عصر ما بينما ينظر آخر في عصر تال الى الحقائق التي نبذها الاول على انها جوهرية ولا غنى عنها في تفسير او معالجة المشكلات التي يتصدى لبحثها ، ولقد أدى ذلك الى المناداة باعادة كتابة التاريخ مع توالي العصور ، بل ولقد ذهب البعض الى القول بأن التاريخ موقوف بعصره . وانه دائم التغير .

والمقصود هنا هو أن أسلوب معالجة الحقائق التاريخية واختلاف زوايا معالجتها تختلف باختلاف العصور ، خاصة وان هناك العديد من الحقائق التي تكتشف في عصر تال تغير من المفاهيم والحقائق التي كتب التاريخ في ضوءها في فترة سابقة .

— ويرتبط بالنقطة السابقة ذلك الجدل الذي يثار دائما حول . هل التاريخ يعيد نفسه أم لا يعيد نفسه أبدا ؟

والحقيقة هي ان التاريخ لا يعيد نفسه ذلك انه ليس من المعقول ان يتكرر الأشخاص أنفسهم والمواقف ذاتها والظروف المحيطة بدرجة دقيقة ، ولكن ذلك لا يتعارض مع امكانية تواجد ظروف ومواقف يمكن ان تسفر عن اجراءات ونتائج مشابهة لتلك الاجراءات والنتائج السابقة .

وعلى هذا فان التاريخ لا يتقيد بنسق أو خطط واحدة ثابتة ، وانما تختلف نسقه وخططه (أي الظروف والمواقف) وان تشابهت النتائج ، وبالتالي فانه يمكن الخروج من التاريخ بالحقائق والتعميمات والأحكام واستنباط المغازي والدروس منه ، ولعل ذلك هو السبب في أن التاريخ كان — ولا زال — القراءة الأساسية للكثيرين من الحكام والقادة القدامى والمحدثين على السواء .

وعلى ذلك فان دراسة التاريخ كعلم من العلوم الاجتماعية لا يخلو من الفوائد التي تدور أساسا حول الطريقة التاريخية في البحث ، ولعل ما تعودنا سماعه من أن العصر الحاضر هو عصر العلوم قد انسانا ان هذا العصر لا يقل عن ذلك في كونه عصر العقلية التاريخية أيضا .

ومعنى ذلك ان كل دارس للتاريخ لابد ان يستشعر الطريقة التاريخية بحيث تكون جزءا جوهريا في تفكيره والا فان ما يدرسه لا يستحق ان يطلق عليه تاريخ ، ولكن ما الفرق بين التاريخ كأحد العلوم الاجتماعية وكأحد المواد الاجتماعية ؟

بمعنى ما الفرق بين التاريخ كعلم وكمادة مدرسية ؟

ان التاريخ كعلم اجتماعي يبحث في المعلومات والحقائق كغاية في حد

ذاتها مهما بلغت درجة تعقيدها أو تشابكها وهو مجال الدراسة الأكاديمية المتخصصة ، بينما التاريخ كمادة مدرسية تتناول تلك المعلومات والحقائق بأسلوب يعتمد على الاختيار والتبسيط والتعديل في ضوء أهداف محددة لتلائم مستوى معيناً من التلاميذ .

ومضى ذلك أن التاريخ كعلم من العلوم الاجتماعية هو ذاته التاريخ كمادة مدرسية ولكنه مبسط من أجل بلوغ أهداف تربوية دون أن يكون في ذلك تشويه أو افتراء على الحقائق التاريخية .

والتاريخ كعلم من العلوم الاجتماعية يعد من أقدم العلوم وربما أقدمها ، بينما التاريخ كمادة مدرسية قد يكون من أحدث المواد انضماماً إلى تراكيب المناهج المدرسية في التعليم الحديث فمن المعروف أن الآثار التي خلفها المصريون القدماء تحدثنا عن عاداتهم وعقائدهم وفنونهم وصناعاتهم وإن كانت صادرة في أغلبها من إطار ديني ، ذلك أن المصري كان يعتقد في أن الحياة الثانية على نسق الحياة الدنيا ، ولذلك نجده وقو زود القبور بالصور والحوادث والأخبار التي تبين نمو الحياة اليومية آنذاك .

وهناك العديد من الآثار والمخلفات التي تبين الاهتمام المبكر بالتاريخ ومن أبرزها حجر بالرمو وقائمة الكرنك وقائمة أبيدوس وقائمة سقارة وهردية ثورين .

أما عن التاريخ كمادة مدرسية فبالرغم من القول بأنه أحدث المواد انضماماً إلى تراكيب المناهج المدرسية في التعليم الحديث إلا أن ما عثر عليه من مخلفات مصر القديمة (وخاصة كراسات التلاميذ) أثبت تناول هذه المادة في المدارس . ولقد ظل التاريخ كمادة مدرسية على الهامش لفترة طويلة وحتى إنشاء كلية الأدب بالجامعة سنة ١٩٢٥ .

— والتاريخ كمادة مدرسية في الوقت الحاضر يتضمن العديد من المشكلات التي تجعل منه مادة جافة غير ذات معنى أو قيمة حقيقية للتلاميذ سوى أنها مادة للحفظ والاستظهار كأداة لاجتياز امتحان فترى أو امتحان نهائي .

ولعل العلة الرئيسية في هذا الشأن هي افتقار تدريس التاريخ إلى أهداف واضحة تستمد من طبيعة علم إلى التاريخ وإمكاناته والأهداف العامة للتربية . الأمر الذي يدعونا إلى القول بأنه إذا لم تكن لدينا أهداف واضحة لتدريس التاريخ ندين بها ونعتقد فيها فلا عائد من تدريسه ولنكن صرحاء مع أنفسنا ، أمباء مع أجيال المستقبل ، ولنحذفها من مناهجنا دون تردد فنريح ونستريح .

أن التاريخ كمادة مدرسية ينبغي أن يعالج الناس وبيئاتهم الطبيعية وأفعالهم وأقوالهم وأفكارهم بقصد لقاء الضوء على الحاضر وأحداثه ومشكلاته وظواهره وأدراك طبيعة وأبعاد مفهوم التغير والتنبؤ باتجاهات المستقبل بصور عامة وتنمية الاتجاه نحو الولاء للوطن وأهدافه وتنمية أسلوب التفكير التاريخي ومهاراته وأدراك أبعاد الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة .

وفي سبيل بلوغ تلك الأهداف من خلال تدريس التاريخ استخدمت طرق وأساليب عديدة ولكنها لم تنجح في أغلب الأحيان إلا في زيادة المعلومات والحقائق والتواريخ التي يعرفها التلميذ ، بل ولقد ساعد تنظيم المنهج وأسلوب الامتحانات على الامعان في حفظ واستظهار المعلومات ، الأمر الذي لا يتفق وأهداف تدريس التاريخ بل ويعطل من فاعلية التاريخ وأمكاناته في هذا السبيل .

ولبلوغ تلك الأهداف لابد من استناد تدريس التاريخ الى محورين رئيسيين هما :

العملية والوظيفية :

والمقصود بالعلمية هنا أن يركز المدرس في تدريسه للتاريخ على أبحاث في « لماذا وكيف » أكثر من تركيزه على البحث في « ماذا » والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى التلميذ على مهارات التفكير العلمي وما ينطوي عليه من مرور في مراحل وخطوات التفكير التي يصطنعها المؤرخون مثل جمع الحقائق والنقد والمقارنة والمقابلة والاستنتاج ووزن قيم الأدلة والتعليل والخروج بالتعميمات وإصدار الأحكام وغير ذلك .

أن استخدام هذه المهارات في التفكير هو السبيل الذي يمكن أن يصل التلميذ من خلاله الى الحقائق (كما يصل المؤرخ وان اختلفت درجة الدقة) التي ترتبط بالأمور التي تقع خلف دائرة ملاحظاته المباشرة .

أن ما نحتاجه اليوم هو مواطن ذو مواصفات معينة منها قدرته على التحليل والنقد لكل ما يقرأ وما يسمع ووضعه على ميزان فكري ، فكيف نحصل على مثل تلك المواصفات من أكاداس من المعلومات والحقائق يعرفها التلميذ وحتى اذا كانت تلك المعلومات على قدر من الأهمية فهي ضئيلة اذا ما قورنت بحجم المعرفة التاريخية التي تتغير ويزداد حجمها يوماً بعد يوم ومن هنا تبدو أهمية اكساب التلاميذ القدرة على التفكير بأسلوب علمي .

أن قدرة التلميذ على التفكير بأسلوب علمي أفضل بكثير من تقديم

بـ خلاصة فكر أولئك الذين تحملوا تلك المسئولية نيابة عنه ، فهو من خلال ذلك يتعرف على تلك المصادر التي يمكن الرجوع اليها استقاء لحقائق واحداث وتيارات التاريخ .

وهو الأمر الذي لاغنى عنه للتلميذ حينما ينتقل الى مرحلة تعليمية تالية أو حينما يخرج الى الحياة العامة ، ولعل الحاجة الى تعرفه على تلك المصادر تزداد الحاحا اذا تذكرنا ان هناك نسبة كبيرة من التلاميذ يخرجون الى الحياة العامة بعد التخرج من المرحلة الابتدائية ونسبة كبيرة أخرى بعد الانتهاء من المرحلة الاعدادية والثانوية ، فكيف اذن نترك كل أولئك الخرجين دون معرفة بالمصادر ؟

— الا ان المعرفة بالمصادر وحدها لا تكفى ، فقد يعرف المرء مصدرا أو أكثر ولكنه يقف أمامها عاجزا لا يملك القدرة على الأقدام عليها ودراستها والافادة منها ولذلك فان التلميذ لابد وان يكون قادرا على نقد المصادر واعطاء أوزان للكتاب والمؤرخين وما يكتبون ، ووزن الأدلة والاستنتاج والفرقة بين الراى والحقيقة والتعرف على مستويات الحقائق والتفسير واستجلاء الغامض من الدوافع .

وليس معنى ذلك أننا نقصد أن نعد التلاميذ جميعا ليكونوا مؤرخين ، ولكن المقصود هو وضع التلميذ في إطار قريب من ذلك الإطار الذي يعمل فيه المؤرخ ، بحيث نكون لديه العقلية التاريخية بقدر يناسب مستواه وقدراته . ومدرس التاريخ في ذلك لا يختلف كثيرا عن مدرس العلوم حينما يحاول أن يضع الضمانات والظروف التجريبتين المناسبة أمام التلميذ ليعيشوا فيها تماما .

وليدركوا طبيعة الدراسة العلمية واجراءاتها تدريبا على أسلوب التفكير العلمى ومن خلال ذلك أيضا تبدو للتلميذ فكرة التغير بمعنى كيف أصبح الحاضر حاضرا الأمر الذي يجعله أكثر قدرة على البحث في الماضي استيضاحا لكيفية مواجهة المشكلات المشابهة لذلك . المشكلات التي يشعر بها ويتعرض لها كفرد وكمجتمع في الحاضر وان كان لابد من معرفة الفروق بين الماضي والحاضر من حيث الظروف والملابسات التي سادت في كل منهما والمدرس حينما يستخدم هذا الأسلوب إنما يستخدم المصادر الأصلية للتاريخ التي يستخدمها المؤرخون مثل المخطوطات المادية من الجسور والمباني والعملات والآلات والملابس والذكرات الشخصية والتقارير كشاهدة العيان ونصوص القوانين والأوامر والأحكام والمعاهدات والتعليمات الرسمية وغير ذلك وهو حينما يقدمها للتلميذ إنما يسعى الى جعلهم يشعرون ببعض مشكلات المؤرخين وخاصة فيما يتعلق بعمليتي النقد والتركيب .

ان استخدام تلك المصادر لا يعنى الاستغناء عن الكتاب المدرسى ولكنه يعنى استخدام الاثنين معا ، فاستخدام الكتاب المدرسى وما يرتبط به من آراء ومناقشات إنما تمهد لاستخدام تلك المصادر على نحو مفيد .

ولكن ذلك يتطلب مراجعة للكتاب المدرسي من المنظور الجديد الذى يأخذ بالمصادر الأصلية فى تدريس التاريخ فضلا عن تدريب المدرس قبل الخدمة ، وفى أثنائها على استخدامها ، والا أصبحت المسألة مجرد مسأيرة لاتجاه جديد من حيث المظهر دون الجوهر .

— والمقصود بالوظيفية هو أن تبدأ دراسة التاريخ من موضوعات أو مشكلات حاضرة يشعر بها التلميذ فى حياته العادية ، وقد يفهم من هذا أن تبدأ الدراسة من كل أو بعض ما يهم الحياة الحاضرة دون ما كان مهما فى الماضى ، ولكن المقصود هنا هو أن الوظيفية تعنى بمشكلات الحاضر كمحور رئيسى تنطلق منه دراسة بعض الظواهر والأحداث والتيارات التى وقعت فى الماضى ، ولعل هذا يتفق الى حد كبير مع أسلوب تفكير المرء ، فكلنا يفكر فيما يعرض له من مشكلات وكل ما يمر به من خبرات فى ضوء الحقائق والأحداث والخبرات التى مرت به فى الماضى ، الأمر الذى يساعد على تشكيل الكثير من الاتجاهات نحو الحياة ومواقفها ومشكلاتها وخبراتها .

والغرض من ذلك هو أن تسير فى دراسة التاريخ من المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المركب ومن القريب الى البعيد بحيث لا تنقطع الصلة بين ما تعلمه والخبرات الحقيقية التى تشملها الحياة الحاضرة ، ولعل ذلك هو ما دعا الى القول بضرورة البدء فى تدريس التاريخ من البيئة المحلية التى يعيش فيها التلميذ على أن تنتقل به بالتدريج الى دوائر أوسع تتضمن البيئات المجاورة والمدينة والمدن والدولة والاقاليم والعالم . . وعلى ذلك فإن استخدام البيئة فى تدريس التاريخ أمر غير مشكوك فيه ولاجدال فى أهميته أو قيمته التربوية ، وذلك أن تلك البيئة هى مصدر الخبرات التى يكتسبها التلميذ ، وبالتالي فإن أى خبرة تالية لابد وأن تستند على خبراته السابقة ، أى أن الخبرات « البيئة » ينبغى أن تكون نقطة البدء فى دراسة التاريخ . والمبدأ الرئيسى السائد الذى تأخذ به المعالجة الوظيفية هو أنه اذا كان التاريخ يسهم فى توضيح الحاضر وفهمه فإنه لابد وأن يسهم أيضا فى توضيح الماضى ، بمعنى أن الانتقال من الحاضر الى الماضى إنما هو انتقال وظيفى يقصد منه القاء الضوء على الحاضر ، ولذلك فهو انتقال بالقدر الذى تمليه دراسة الحاضر .

ولقد ذهب أصحاب المعالجة الوظيفية الى نقد مناهج التاريخ التى تعتمد على سرد السياق التاريخى بالقول بأنها مثقلة بالمعلومات والحقائق التى لاتوجد لها صلة بالحاضر الذى يعيش فيه التلاميذ ، وبالتالي فهى لا معنى لها عندهم ولا وظيفة لها فى تفسير الحاضر ، وهو الشيء الذى حاولوا هم (أى أصحاب المعالجة الوظيفية) تلافيه فى مناهج التاريخ التى أعدت وفق هذا الأسلوب .

ولكن المشكلة الرئيسية التى يمكن أن يتعرض لها المدرس فى تدريسه للتاريخ وظيفيا هى ان المسألة قد تنقلب الى مجرد حفظ واستظهار للمعلومات والحقائق كما هو الحال فى إطار التدريس التقليدى للتاريخ ، وبذلك تنتفى

الفائدة من المعالجة الوظيفية ، ولذلك فانه لابد من استناد المعالجة الوظيفية الى الفهم ، والنقد والربط والاستنتاج والخروج بتعميمات واصدار احكام ، الامر الذى يتطلب مراجعة المناهج واسلوب الامتحانات بوضعه الحالى ، وهى انواع ان لم يعد النظر فيها فعليا ان نتوقع من التلاميذ ولفترة طويلة تالية حفظ واستظهار حقائق التاريخ دون فهم معانيها او ادراك مغازيها او علاقتها بمجريات الأمور فى الحاضر وتصبح المسألة مجرد وضع القديم فى كساء جديد .

واذا كانت المعالجة الوظيفية للتاريخ تقتضى مراجعة المناهج فانها تقتضى أيضا تدريباً للمعلم على استخدام هذا الأسلوب ، كما تقتضى اعداد ادلة للمدرس يسترشد بها فى استخدامه لها ، على ان يتيح له المنهج قدراً كبيراً من حرية الحركة فى تناول الأحداث الجارية والمشكلات المعاصرة سواء ما يرتبط منها بالمستوى المحلى أو القومى أو العالمى ، وهو أمر تفتقر اليه مناهجنا . واذا كانت بعض المناهج تشجع ذلك المدخل صراحة أو ضمناً إلا ان هذا التشجيع لا نجد له صدًى فى أغلب الاحيان فى محتوى المادة الدراسية وفى أثناء التدريس وما يرتبط به من اجراءات تستهدف التقويم .

وتبعاً لوجهة النظر هذه فان ما تتضمنه مناهج التاريخ من حقائق ومعلومات لابد ان تبدأ مشكلاتنا الخاصة مما يسهم فى جعل حياتنا الاجتماعية على درجة كبيرة من الوضوح والفهم ، ويرتبط بهذا ان تشتمل تلك الحقائق والمعلومات الدول الأخرى من حيث حاضرها وماضيها التى لها صلات وثيقة باحوالنا وظروفنا وعلاقاتنا ومسيرنا ، وليس معنى ذلك ان مجرد اعادة النظر فى المناهج وفق هذا المدخل يعنى معالجة جذور القصور فى تدريس التاريخ ، ولكنه يعنى تمكن المدرس من تلك المهارات التى لا غنى له عنها فى ممارسة العمل على هذا النمو ، فهو مثلاً فى حاجة الى معرفة بقواعد النقد التاريخى حتى يكون قادراً على تدريب تلاميذه على النقد للكلمة المقروءة والمسموعة ، ولعلنا احوج ما نكون فى هذه الأيام اكثر من أى وقت مضى الى هذه القدرة ، فكل ما تنتشره الصحف والدوريات الأسبوعية والاذاعات المعادية انما يهدف فى أساسه الى الدعاية والرغبة فى التأثير على افكارنا واتجاهاتنا وسلوكنا ، الامر الذى يؤدى فى كثير من الاحيان الى النظر الى مستوى تلك الوسائل كما لو كانت واردة فى كتاب مدرسى ، ومن هنا فاننا ندعو الى اكساب التلميذ القدرة على النقد وحتى نقد الكتاب المدرسى ذاته وتبين نواحي القوة ونواحي الضعف ، فهذه هى الخطوة الأولى نحو جعله قادراً على أعمال فكره والتفرقة بين الحقائق والدعايات المغرضة والتفرقة بين الآراء ووجهات النظر من ناحية والحقائق من ناحية أخرى .

وبعد فان كلا المدخلين (العلمى والوظيفى) لا يغنى احدهما عن الآخر فى تدريس التاريخ فى مدارسنا ، وذلك اذا ما نظرنا الى التاريخ لا على

انه مجرد حلية أو زينة أو مصدر نستقي منه الحكم والمواعظ والامثال لنزين بها المقالات والخطب ، ولكن اذا ما نظرنا اليه كعلم له اصوله وطاقاته وامكاناته التي لم تستغل بعد على النحو المرغوب فيه .

كما ان كليهما يستهدفان استنارة فهم الحاضر والحفز على المشاركة فيه وتشكيل تاريخه بعقلية علمية . الا اننا لا نلقى باعباء المسئولية كلها على التاريخ وتدريسه ولكنها مسئولية تدريس التاريخ وكافة العلوم الأخرى سواء كانت اجتماعية أو طبيعية ، ولعل اشراك العلوم الطبيعية في تلك المسئولية يرجع الى انه اذا كان تدريس التاريخ على النحو التقليدي قد حرم المواطن من القدرة على التفكير العلمي في مشكلات وأحداث الحياة الحاضرة فانا نعتقد ان تدريس العلوم الطبيعية (كمواد مدرسية) ليس أفضل حالا من تدريس التاريخ من حيث عجز كل منهما عن تكوين النمط العلمي في التفكير ، وهي المشكلة الرئيسية والملحة التي لازالت تشدنا الى الوراء بل وتعوقنا عن ملاحقة عصر قتل عنه انه عصر العلم والتكنولوجيا .

* * *

مَجَالَاتُ التَّقْوِيمِ التَّعْلِيمِيِّ أَوْ مَيَادِينُهُ

(٢)

ثالثا : تقويم المنهج والكتاب المدرسى

الدكتور زينب محمد فريد

(١) تقويم المنهج :

إذا أخذنا المناهج المدرسية كمنهجية من النواحي المختلفة التى يجب أن تقومها ، فمن الواجب أن نسأل أسئلة من النمط التالى ، كى نقدر مدى التزام البرامج بالأهداف المحددة التى تسعى العملية التربوية الى تحقيقها .

١ — الى أى حد تتمشى المناهج مع طور النمو الذى يمر فيه التلاميذ وإلى أى حد تعالج المناهج المشاكل التى تهم التلاميذ فى حياتهم ؟

٢ — الى أى حد تهتم المناهج بتغيير قيم التلاميذ واكتسابهم اتجاهات جديدة يرضى عنها المجتمع ؟

٣ — الى أى حد تشجع المناهج على نحو ميول التلاميذ واشباع حاجاتهم ؟

٤ — الى أى حد تهتم المناهج بالمحافظة على الثقافة وتطويرها ودراسة البيئة ومصادر الثروة فيها ؟

٥ — الى أى تحقق المناهج الوحدة والتكامل والاستمرار فى الخبرات التى يكتسبها التلاميذ ، وعلينا أيضا عند تقويم المنهج أن نحدد أولا ، الأهداف التربوية والوظائف التى ينشد المنهج المدرسى تحقيقها .

هذه الأهداف يجب أن تكون قريبة الصلة بحاجات التلاميذ وميولهم ، وكذلك قريبة الصلة بحاجات البيئة ، كما أن المناهج يجب أن تعكس فلسفة المجتمع ، وأن تتمشى مع طبيعة الخبرة . هذه الأهداف يجب أن تترجم الى

(١) الدكتور الدمرداش سرحان ، د. منير كامل ، المناهج ، الطبعة الأولى ١٩٦٦ .

سلوك يمكننا أن نلاحظ أنماطه على التلاميذ فيما اكتسبوه من خبرات وطرق. تفكير وأساليب تكيف — فالمنهج عليه أن يمكن المتعلم من ممارسة الأنماط المرغوب فيها من السلوك ، وكذلك بالنسبة للاتجاهات والقيم التي يقرها المجتمع ويرضى عنها .

ويمكننا أن نجمال الأغراض التربوية التي يمكن للمنهج أن يحققها فيما يأتي :

- ١ — تمكين الانسان الفرد من ان يعيش في سعادة مع الجماعة الانسانية كفرد وكمواطن في مجتمع ديمقراطي .
- ٢ — تمكين الفرد من الأخذ بأسباب الصحة العقلية والصحة الجسمية .
- ٣ — تمكينه ان يعيش بفكاه مقدرًا بيئته الطبيعية والعلمية .
- ٤ — تدريب الفرد على ان يفكر منطقيا وأن يستطيع التعبير عن أفكاره بصورة واضحة سليمة .
- ٥ — كيف يستغل المتعلم وقته فراغه .
- ٦ — كيف تسيطر المدرسة على وسائل التعليم وتستخدم الطرق الحديثة في الدراسة والعمل .
- ٧ — كيف يعيش الفرد في اطار القيم الاخلاقية التي يرضى عنها المجتمع .

(ب) تقويم الكتاب المدرسي :

اهمية الكتاب المدرسي :

يلعب الكتاب المدرسي دورا هاما في العملية التربوية ، والواقع ان الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس كما قد يتبادر الى الأذهان ، بل انه هو التدريس نفسه ، وكل ما يستعان به في التدريس من وسائل انما هي اشياء تابعة للكتاب المدرسي ، معينة للتلاميذ على فهمه . فالكتاب أصل في العملية التعليمية وليس مجرد معين عليها (١) .

ولاهمية الكتاب المدرسي اهتم المسئولون بتقويمه . وعند تقويم الكتاب المدرسي هناك أسس يجب ان تؤخذ في عين الاعتبار حتى يحقق الغرض منه ، فهي التي تصل به الى الأهداف التي يجب ان يحققها .

(١) الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسي ، ١٩٦٢ .

ويمكن أن نجعل هذه الأسس فيما يلي :

١ — الأساس الاجتماعي الثقافي :

فالنظره الى الكتاب المدرسى ووظيفته تتحدد بطبيعة ثقافة المجتمع واتجاهاته وأهدافه . ولذلك كان لابد أن يراعى الكتاب المدرسى فى هذا الشأن الاعتبارات الآتية :

— ثقافة المجتمع من حيث مكوناتها وعوامل التغيير فيها واتجاهات هذا التغيير .

— نوع المواطنة التى يتطلبها تحقيق هذه الاتجاهات الثقافية المتجددة .

— الطرق والأساليب التى تستخدمها المدرسة استجابة لمطالب الثقافة والمواطنة الجديدة .

٢ — الأساس التربوى الفلسفى :

ان الاتجاهات التربوية قديمها وحديثها ، لاتنكر أهمية الكتاب المدرسى وان اختلفت فيما بينها فى محتوى الكتاب ، ونوع مادته ، وطريقة عرضه ، وكيفية استخدامه . ولذلك فان كل فلسفة تربوية عند ظهورها تحاول أن تستعين بالمناهج والكتب المدرسية لتؤكد نفسها وتؤيد موقفها . والواقع أن كل كتاب مدرسى يعبر عن وجهة نظر فلسفية ، لذلك كان من الواجب مراعاة الاعتبارات الآتية فى هذا الشأن :

— ضرورة وعى المؤلف بالنظره الفلسفية التى يتأثر بها الكتاب .

— أن تتمشى هذه النظره الفلسفية مع ظروف المجتمع وفلسفته .

وذلك يقتضى أن يكون الكتاب المدرسى أداة من أدوات بناء شخصية التلميذ ، وأن يكون حافظاً على التفكير ، وأن يكون وسيلة لاعداد التلميذ للحياة بأن تكون المادة العلمية فيه معينة للتلميذ على مواجهة خبرات الحياة .

الأساس السيكولوجى :

والحقيقة أن مراعاة الأساس السيكولوجى فى الكتاب المدرسى هى التى تمكن الكتاب من أن يحدث أثره فى التلاميذ ويجعلهم يفيدون منه . ذلك أن الكتاب المدرسى يستقر فى النهاية فى يد مدرس وتلميذ فى مواقف تعليمية معينة .

وما لم يكن واضعوا هذا الكتاب على علم بسيكولوجية التلميذ وسيكولوجية المدرس وسيكولوجية التعلم ، فان الكتاب يفقد قيمته كواسطة بين ثقافة المجتمع وأهدافه وفلسفته وبين التلميذ بحاجاته وطور نموه الذى يمر فيه وامكانياته .

وقد تغيرت النظرة الى المنهج والكتاب المدرسى فى ضوء النظريات الجديدة والاتجاهات الجديدة عن الفرد وخصائص نموه وسيكلوجية تعلمه بناء على نتائج ابحاث على النفس الحديث بالاضافة الى الفلسفة الديمقراطية التى تقيم وزنا للفرد وتجعله اهم جانب فى العملية التعليمية . واصبح ينبغى لذلك كله ان يتوفر فى الكتاب المدرسى الشروط الآتية : (١)

- ان يخاطب الكتاب المدرسى التلميذ ككائن نشيط متكامل .
- ان يكون الكتاب مناسبا لمستوى التلاميذ من النضج .
- ان يكون الكتاب متصلا بميول التلاميذ وحاجاتهم ومهمتها بها .
- ان يراعى الكتاب المدرسى الفروق بين التلاميذ .
- ان يعين الكتاب التلاميذ على تكوين الاتجاهات والقيم المرغوب فيها والتى تتمشى مع فلسفة المجتمع وأهدافه .

هذه هى الأسس التى يجب ان يسترشد بها عند تقويم الكتاب المدرسى وبدونها تفقد الكتب المدرسية أهميتها ووظيفتها . وكلما اقترب الكتاب المدرسى منها كلما ارتفعت قيمته التربوية لاستطاعته تحقيق الأهداف التى تنشدها التربية الحديثة .

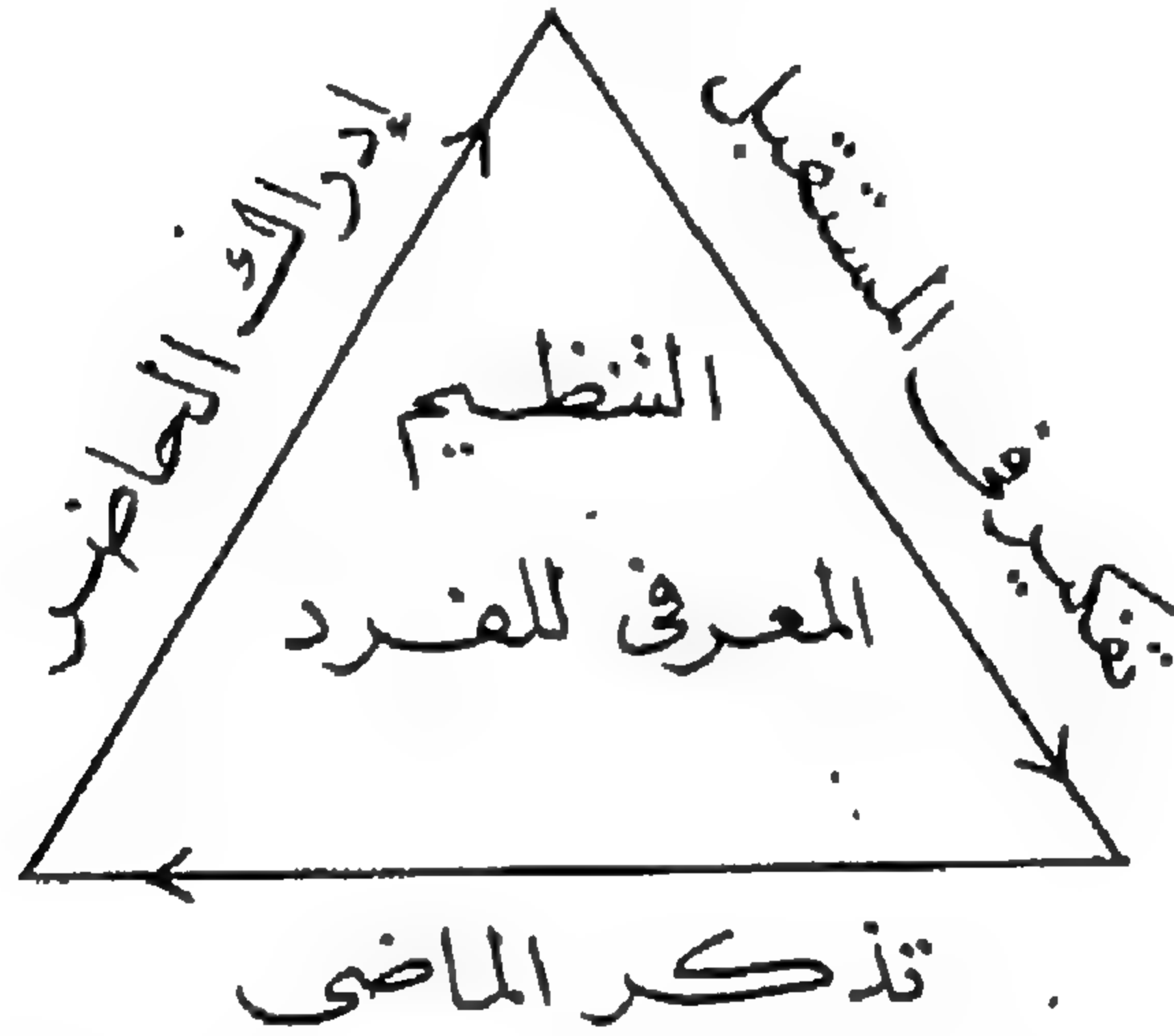


قوانين الإدراك وَصِلَتْهَا بِالْإِبْتِكَارِ فِي تَصْمِيمِ الْمَلَابِسِ

عليه أحمد عابدين

استاذة مساعدة بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

ان التنظيم المعرفى للفرد يرتكز على محاور رئيسية كالادراك والتفكير والتذكر و يصبح من العسير ان يتم سلوك في غياب احدهما لتفاعلهما معا .
فالتنظيم المعرفى للفرد يتكون من المعلومات التى يحصل عليها الانسان من البيئة التى يتفاعل معها فى الوقت الحاضر ، وهذا ما يعرف بالادراك ، ويحفظ المعلومات التى حصل عليها عن طريق الادراك فى الماضى وهذا ما يعرفه بالتذكر (١) .



ويمزج المعلومات التى يدركها فى الحاضر مع المعلومات التى يتذكرها من الماضى ليكون منها تنظيمات وتشكيلات جديدة ، وهذا ما يعرف بالتفكير .
وتعتبر قوانين الادراك كأساس لقوانين التعلم فى نظرية الجشثالت ، ويعرف الادراك فى هذا الاطار بانه عملية تنظيم المدخلات الحسية فى خبرات لها معنى

Perception is the organization of sensory input into meaning full experience. (٢)

(١) د. سيد خير الله ، المدخل الى العلوم السلوكية ، عالم الكتب ، الطبعة الثانية القاهرة ١٩٧٤ ، ص ١٧٤ .

(٢) د. سيد خير الله ، على النفس التعليمى ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٣ ص ١٠٥ .

وفي نظرية الجشتالت يوضع موضوع الإدراك موضعاً هاماً ، واستطاعت هذه النظرية ان تقدم تفسيراً لكثير من الوقائع النفسية ، كالذاكرة والاستدلال والابتكار والآخر هو ما يهمننا في موضوع تصميم الملابس ، وهم يرون ان مبادئ الإدراك تنطبق تماماً على التعلم .

وستقوم الباحثة بتطبيق أهم قوانين الإدراك في نظرية الجشتالت على موضوع الابتكار في تصميم الملابس .

ومن مبادئ الإدراك عند الجشتالت ان الكل يحدد الجزء ، فالكلمة يختلف معناها باختلاف الجملة التي تحويها .

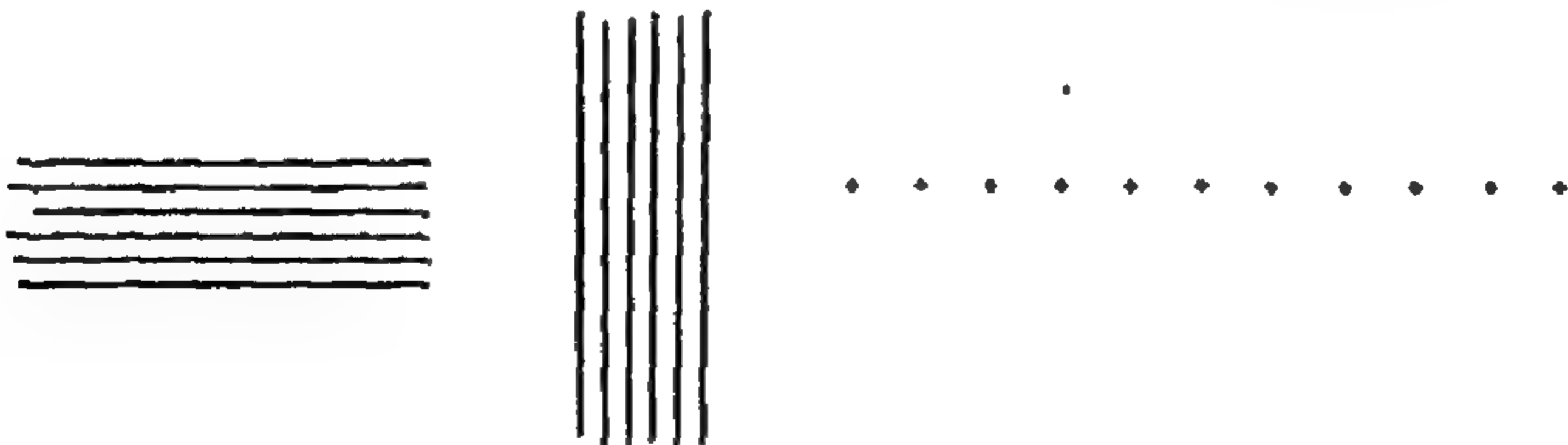
وكذلك بالنسبة للنسيج فالبولي استر (ألياف صناعية) عندما يخلط بالقطن يعطى نسيجاً صيفياً ، وهو نفسه اذا خلط بالصوف أعطى نسيجاً شتوياً . أى ان وظيفة البولي استر اختلفت حسب الكل الذي وجد فيه .

وهذا ما يحدث في عملية الإدراك فالجزء يختلف حسب الكل الذي يدخل فيه فيختلف في خواصه ومميزاته .

وكذلك فانه لايمكن ادراك الأجزاء الداخلة او المتضمنة في النمط او الشكل الجيد منفصلة .

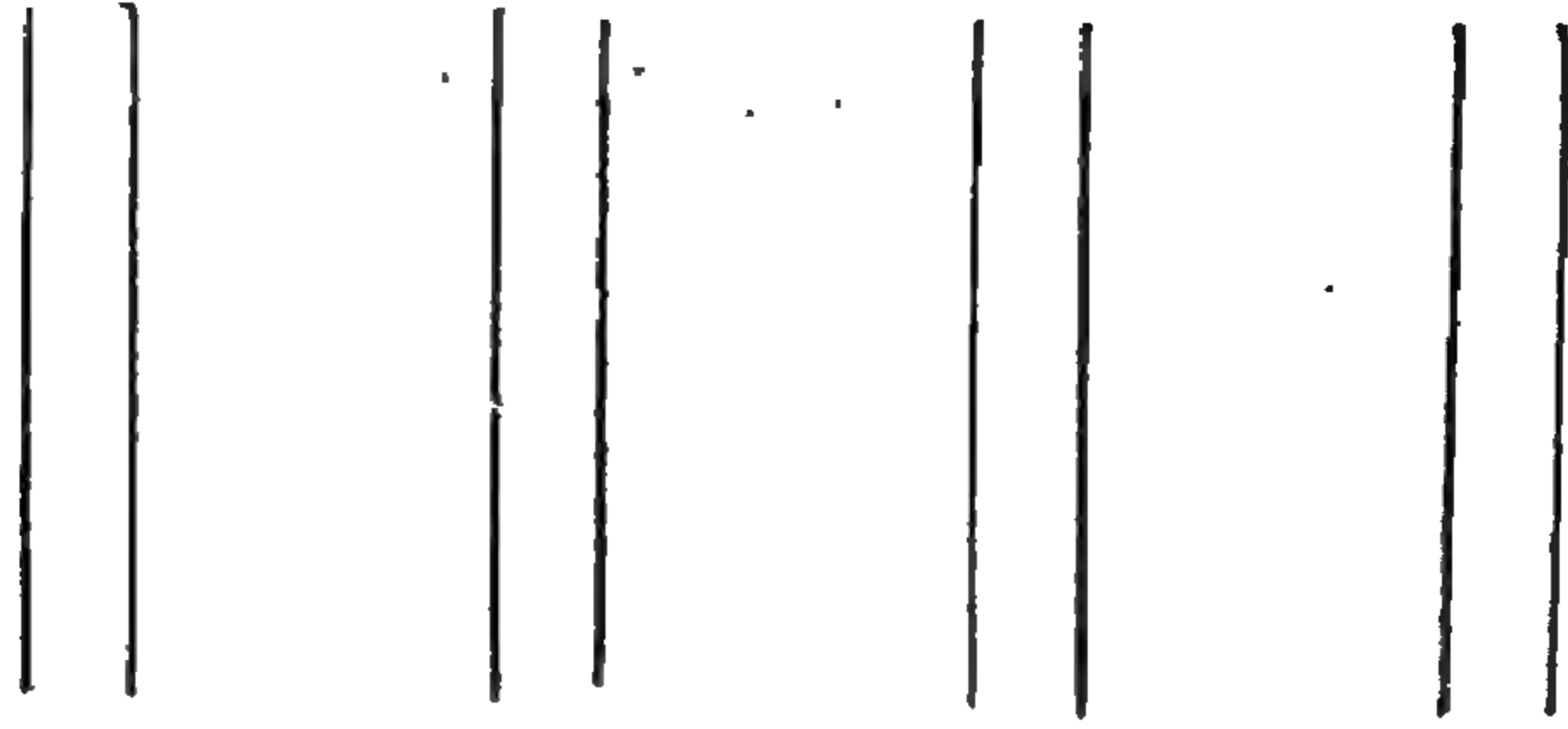
فمبدأ التشابه يقرر ان العناصر المتشابهة في الشكل او اللون او الحجم تتجمع مع بعضها في وحدات ، فالنسبة لتصميم الملابس لابد ان يكون هناك تشابه وتناسق في الخطوط والأشكال والمادة (النسيج) والألوان لتتجمع مع بعضها كوحده متمائلة (١) .

فالخطوط في التصميم تكون وحدات متشابهة ، فالخطوط الرأسية تكون وحدة اذا تجاورت ، وتكون شكلاً منتظماً ، وكذلك الخطوط الأفقية ، ونرى ايضاً ان النقط قد كونت وحدة أخرى .



1) Marion, S. Hill House, Dress selection and Design, The Macmillan collage Home Economics Series, P. 90.

ومبدأ التقارب في تجمع العناصر في وحدات ، فوضع خطوط منفردة كل زوجين معا يكونان وحدة مستقلة كما في تصميمات النسيج مثلا (١) .



وتعتبر المثيرات المتقاربة أو المتشابهة في اللون والشكل والحجم ، أو اتجاه الحركة تبدو في مجال ادراكنا وحدة مستقلة محددة ففي الشكل التالي لاندرك كل نقطة على حده بل ندرك كل زوج من النقاط كوحدة مستقلة محدده ، فنحن اذا نظرنا الى تصميم زى معين فلا ندرك كل شيء على حدة بل ندرك التصميم ككل من حيث انه في زى واحد ، بعد ذلك يسير الادراك من الجملة الى التفصيلات ، اى ان الادراك الاجمالى العام سابق على التحليل وتعرف بالأجزاء (٢) .

فبعد ادراكنا للتصميم المنفذ امامنا التى ترتديه سيدة ما ككل يمكننا ان نحلل الأجزاء : ما هو لونه ، ما هى المادة المصنوع منها الزى ، فيكون الادراك في لحظة الادراك ذاتها بحيث تدرك نمطا ما بوضوح وهو ما يسمى بالشكل أو الصورة على أرضية تدرك ادراكا غير واضح .

فالنسيج للتصميم له أرضية وله شكل مرسوم على هذه الأرضية من زهور أو خطوط أو أشكال هندسية ، فيظهر الشكل تختفى الأرضية .

ولكن حينما يختفى الشكل تبرز الأرضية ، على اننا نلاحظ فروقا بين الشكل والأرضية .

ففى النسيج المنقوش بزهور تعتبر الأرضية ابسط من الشكل ويحدد

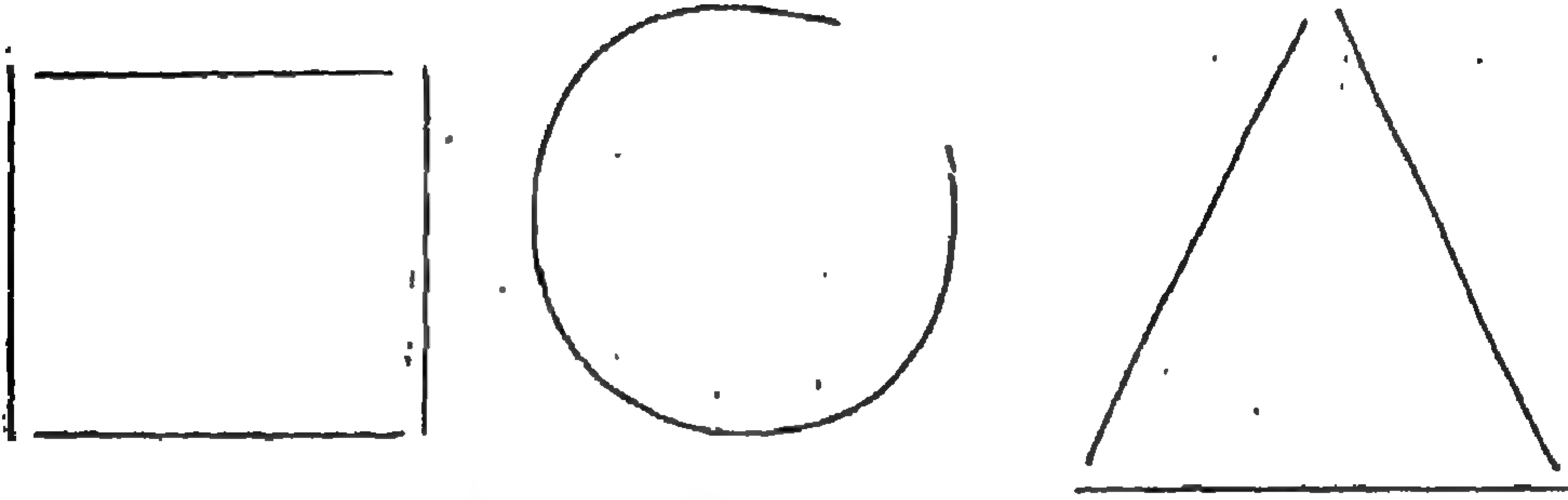
(١) د. سيد خير الله ، علم النفس التعليمى ، مرجع سابق ص ١٠٧ .

(٢) د. سيد خير الله المرجع السابق ، ص ١٨١ .

شكل الزهور، بحدود واضحة تعطيها صبغة بيضاء لاتحدد الأرضية بحدود ، ومن ثم تكون الأرضية لاشكل لها ، كذلك من السهل ان نفعل ما نشاء من تغيرات على الشكل نفسه ، ويعتبر أحداث التغير في الشكل يتطلب قوى ذات مقاومة أكبر من تلك القوى التي يتطلبها أحداث تغير في الأرضية .

وبالنسبة لقانون الاكتمال تسعى الاشكال غير المكتملة الى اتخاذ صفة الاكتمال وذلك للوصول الى حالة الثبات الادراكي .

فالأشكال التالية وجد بالتجربة ان الناظر اليها عندما يتذكرها يقول انها مثلث ودائرة ومربع (١) .



فاذا طبقنا هذا على تعلم التصميم بالنسبة للملابس نجد ان كل سلسلة من العمليات تسعى للوصول الى النهاية لكي تكتمل ، فالوصول الى الهدف ينهى سلسلة العمليات المختلفة ويعطيها شكلا مكتملا .

فالملابس مشكلة تواجه الكائن الحي فهو يراها ككل غير مكتمل ويكون في حالة توتر حتى يتم حلها .

فانتقاء التصميم والتنسيق الملائم واللون الذي يتفق مع البشرة كل هذا لابد ان يتم في تناسق حتى يكتمل ويزول التوتر .

وبالنسبة للتطبيق التربوي لتصميم الأزياء : فمن المعروف ان الناس يختلفون في ادراكهم للشيء الواحد ادراكا كبيرا وذلك لما بينهم من فوارق في الخبرة والذكاء والثقافة والمعتقدات ووجهات النظر والحالة الجسمية والمزاجية والتوقع او التهيو النفسى والعواطف والانحيازات والميول والمعتقدات والقيم .

واذا كان العقل مهيا لشيء ما فانه لايتوقع سوى هذا الشيء وبهذا يتأثر ادراكه ويرى ويسمع ما يتوقع ان يراه وأن يسمعه .

(١) د. سيد خير الله علم النفس التعليمي ، مرجع سابق ص ١٠٨ .

فقد لا يرى الفرد العادى ما يراه الفلكى فى السماء وما يدركه الفنان فى التصميم الجيد .

فإذا وقع تأثير مؤثر ما على الفرد وكان قد أخذ خبرة فى تصميم الأزياء فيستشير هذا المؤثر مدركا ما سبق اكتسابه ويكون المدرك هنا عبارة عن استجابة متعلمه ، احتفظ بها المتعلم كأي استجابة أخرى (١) .

وتعتبر البيئة الواقعية هى كل ما يحيط بنا من عوامل مادية كالمكان الجغرافى الذى نعيش فيه أو اجتماعيا كالجو الاجتماعى العام وما فيه من قوانين وقيم مختلفة .

وليس كل ما يوجد فى البيئة الواقعية يؤثر فى سلوك الفرد ، فالجو الجغرافى الذى نعيش فيه يؤثر فى اختيار التصميمات الفضفاضة البسيطة التى تتفق وجونا الحار مثلا .

وكذلك الجو الاجتماعى العام وما به من قيم ، فلا بد ان نقوم بتصميم الملابس التى تميل الى الاحتشام لكى تتماشى مع الدين والتقاليد فى البيئة الواقعية .

والبيئة السيكولوجية هى البيئة كما تبدو للفرد وما يدركه ويشعر به ويستجيب له وما يضيفه عليها من قيم وأهمية ، فالفرد يستقبل كل ما هو مثير خارجى من تصميمات فى العالم الخارجى فى أوروبا وأمريكا مثلا ، ثم يحاول أن يعيد تكوين هذا التصميم بما يتفق والبيئة الواقعية المحافظة فى مصر .

ومن العوامل التى تسبب الخطأ فى عملية الادراك . المثيرات من الموضوع المدرك الى عين الفرد ، وهذا ما يعرف بالصبغة البيئية لعملية الادراك ، وكثيرا ما توجد منافسة شديدة بين المثيرات التى يتعرض لها الفرد والتى لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالموضوع المدرك (٢) .

ولا يستجيب الفرد مرة واحدة الى كل هذه المثيرات بل انه يستجيب فقط للمثيرات التى تجذب انتباهه ، والتى تتميز بصفات معينة لا توجد فى المثيرات الأخرى (٣) .

(١) د. سيد خير الله ، المدخل ، المرجع السابق ص ١٨٣ .

(٢) د. سيد خير الله ، المرجع السابق ، ص ١٨٤ .

فبالنسبة للتصميم يجذب الانتباه كبر الحجم وزهاوة اللون أو إبراز حدود النقوش في النسيج بروزا ظاهرا أو وجود اختلاف ظاهر في اللون بين الشكل والأرضية أو بين الشكل والتكرار .

كذلك تهدف بعض المثيرات الخارجية الى عملية الخداع البصرى .

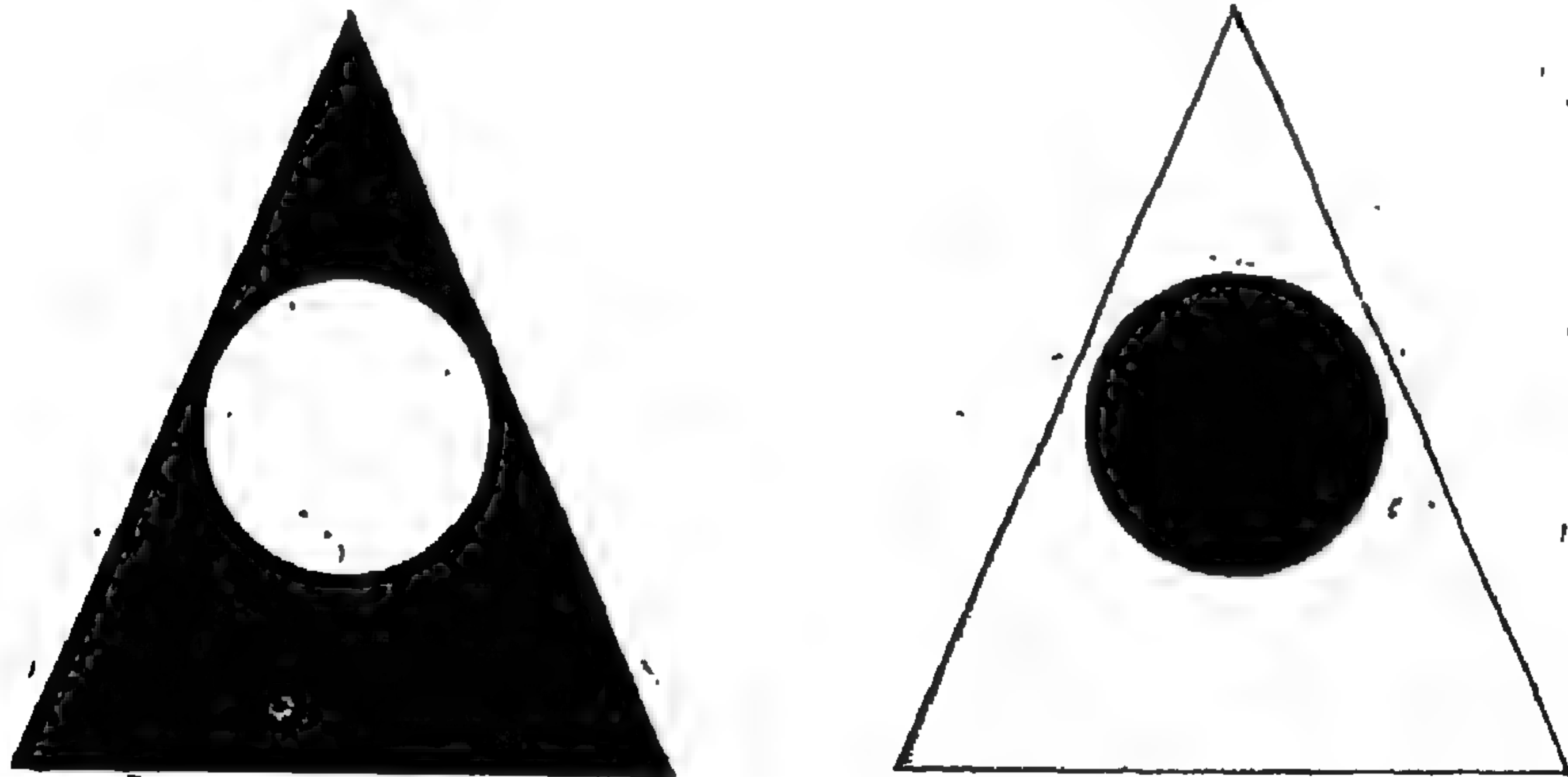
فكل فرد منا معرض لعملية الخداع البصرى فبالنسبة للخطوط تعطى تأثيرات مختلفة فهذه الخطوط الثلاثة كلها متساوية فى الطول ولكن بالنظر اليها نشعر أن الخط الذى فى الوسط أقصرها جميعا ، وأن الخط الثالث أطول من الأول ، ومن هنا يمكننا أن نقنع بمدى تأثير الخطوط فى الشكل العام (١) .



والخطوط الطولية تعطى للتصميمات الخاصة بالسيدة القصيرة تأثيرا أطول ، والخطوط العرضية تعطى للسيدة الطويلة مظهرا أقل من الطبيعى .

وبالنسبة للألوان فى التصميم : فالسيدة البدينة لا ترتدى الألوان الفاتحة لأنها تظهرها أكبر حجما ، والألوان الفاتحة تلائم السيدة صغيرة الحجم (٢) .

والشكل التالى يبين الدائرة الفاتحة أكبر حجما من الدائرة الداكنة ومقدمة عن الدائرة الفاتحة أيضا .



1) Mabel D. Erwin, Clothing For Modern, The Macmillan company, New York, P. 169.

2) Dora S. Lewis, clothing Construction and wardrobe planning The Macmillan Company, New York, 1956, P. 142.

معوقات استخدام وسائل الاتصال التعليمية

الدكتور عبد الله فكرى العريان

كلية التربية جامعة عين شمس

على الرغم من وضوح أهمية وسائل الاتصال التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم ، وعلى الرغم من الدراسات التي أجريت في ميدان الوسائل ، وعلى الرغم من التطبيقات العديدة الناجحة لوسائل الاتصال التعليمية في كثير من المدارس وتحت مختلف الظروف وفي مواد مختلفة ومع دارسين من أعمار مختلفة . على الرغم من كل ذلك فإن نظرة الى المدرسة المصرية تكفى لإقناع الباحث في هذا الميدان بأن وسائل الاتصال التعليمية لا تستخدم بطريقة منتظمة ولا فعالة وأن استخدامها متروك للظروف والصدفة والمبادرة من جانب بعض المعلمين .

وهذه الظاهرة التي تبدو بحدة في مدرستنا المصرية هي في الواقع ظاهرة عالمية تعاني منها مدارس مجتمعات عديدة تختلف في درجة رقيها وتقدمها ، إلا أنها تجابه مشكلات تربوية أساسية لعل من أهمها الفشل في الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية . وقد أجريت دراسات عديدة لدراسة هذه الظاهرة أوضحت أن هذه الفجوة بين الإسهامات الثابتة لوسائل الاتصال التعليمية وبين الاستفادة الفعلية منها ترجع الى عامل أساسي وهو عدم فهم القيمة الحقيقية لوسائل الاتصال التعليمية . فالإدارة والتفتيش الفني والمعلم — الكل يعاني من هذه المشكلة التي تتصل بفشل الجميع في إدراك قيمة وسائل الاتصال التعليمية وتنعكس في الفصل في عدم الاستفادة من الإمكانيات المتاحة ان وجدت . وهذا العامل يمكن أن يفسر معوقات استخدام وسائل الاتصال التعليمية في المدرسة المصرية .

ومن اللازم أن نؤكد أن المعوقات التي نذكرها فيما بعد هي في الواقع مترابطة ومتداخلة وأن فصلها إنما يرجع الى محاولة شرحها وتفسير أسبابها لا التأكيد على أنها مستقلة . وسيوضح ذلك من مناقشة المعوقات الخمس التالية :

١ — المعلم غير منرب ولا مهتم :

فأغلب المعلمين ليست عندهم فكرة واضحة عن وسائل الاتصال التعليمية ، كما أنهم لا يعرفون مصادرها ولا كيفية الحصول عليها . والمعلم في أغلب الأحيان ليست عنده المهارات اللازمة لاختيار وسائل الاتصال التعليمية

أو استخدامها أو اعداد البسيط منها . ويرجع ذلك الى أن المعلم لم يتلق .
الاعداد والتدريب الكافيين في مجال وسائل الاتصال التعليمية . كما أن
الظروف التي يعمل تحتها المعلم من ازدحام الجدول وتعدد المسئوليات وثقل
الواجبات يصرفه — في حالة معرفته بوسائل الاتصال التعليمية — عن
استخدامها على نحو فعال ان لم يصرفه نهاما عن استخدامها في دروسه
خاصة حين يجد أن ما يتوافر من هذه المعينات غير مرتبط بالمنهج . وهذا
المعلم يفقد اهتمامه بوسائل الاتصال التعليمية حين يواجه الروتين العنيف
بأبعاده المختلفة ، والتي تؤدي الى عدم وصول الاداة أو الجهاز في الوقت
المناسب للاستخدام الفعال والتي تضع العقبات أمام المعلم وتزيد من الجهد
الذي يجب أن يبذله حتى يتمكن من الحصول على الاداة أو الجهاز .

ولكى نفر من نظرة المعلم الى وسائل الاتصال التعليمية وتمكنه من
المهارات اللازمة لاستخدامها فانه ينبغي أن تتاح الفرصة للمعلم سواء أثناء
اعداده أو أثناء قيامه بالعمل — لأن التدريب الكافي في ميدان وسائل الاتصال
التعليمية . وعلى ذلك فانه يجب أن يحتوى برنامج اعداد المعلم على مقرر في
وسائل الاتصال التعليمية بجانبها النظرى والعملى ومن خلال هذا المقرر
يتلقى الدارس محاضرات عن قيمة وسائل الاتصال التعليمية ودورها في عمليتي
التعليم والتعلم وكيفية اختيار المعينات واستخدامها وطرق الحصول عليها ،
كما يشاهد دورسا نموذجية يعطيها الخبراء مستعنيين بوسائل الاتصال
التعليمية . ويتمرن الدارس أثناء دراسته للمقرر على تشغيل الأجهزة وعلى
انتاج بعض المواد البسيطة من خامات البيئة المحلية .

ويجب أن يدخل في تقويم الدارس أثناء دروس التربية العملية استخدام
لهذه المواد والأجهزة . ومقرر بهذه الصورة يستوجب على الأقل ثلاث
ساعات في الاسبوع خلال السنتين الأخيرتين على أن تخصص ساعة
للمحاضرات والدروس النموذجية وساعتان للتدريب العملى .

هذا بالنسبة لبرنامج اعداد المعلم قبل اسقلام العمل بالمدرسة .
أما بالنسبة للمعلم الحالى الذى لم يتلق هذا النوع من التدريب فانه ينبغي أن
تقوم الوزارة أو ادارة الوسائل أو المنطقة أو المدرسة باقامة دورات تدريبية
للمعلمين لا تختلف في محتواها عن المحتوى السابق الاشارة اليه في برنامج
اعداد المعلم . كما يجب أن يأخذ الموجهون في عين الاعتبار عند تقويم المعلم
استخدامه لوسائل الاتصال التعليمية . وعلى الموجه أن يجعل ذلك واضحا
كل الوضوح بالنسبة للمعلمين وأنه يأخذ هذا الأمر بجديته . ويمكن أن تقام
الدورات التدريبية في العطلة الصيفية أو خلال عطلة نصف السنة أو بعد
انتهاء الدروس خلال العام الدراسى .

وبالإضافة الى ما سبق فانه ينبغي أن تضع الوزارة سياسة معقولة
وعملية بالنسبة لجدول المعلم والمسئوليات الملقاة على عاتقه . والتي لا تتصل

بعملية التدريس وعلى ادارة الوسائل التعليمية وأقسام الوسائل بالمناطق التعليمية أن تخفف من الروتين الذى يصاحب الحصول على وسائل الاتصال التعليمية وتأمينها فى الوقت المناسب . كما ينبغى أن تضع الوزارة أو ادارة الوسائل أدلة للمعلمين تساعد على تخطيط دروسهم وعلى ربط الوسائل بالمنهج .

٢ - عدم مبالاة الوزارة وأجهزتها الادارية والفنية بوسائل الاتصال التعليمية:

ما زالت النظرة التقليدية الى وسائل الاتصال التعليمية متفشية فى وزارة التربية والتعليم وبين قاداتها . فالأغلبية ينظرون الى هذه المعينات على أنها أدوات ترف وترويح وانها تؤدي وظيفة ثانوية فى العملية التربوية وقد انعكست هذه النظرة فى قلة المخصصات المالية اللازمة لاعداد وسائل الاتصال التعليمية ، وفى بناء المدرسة غير المناسب لاستخدام هذه المعينات وفى قلة الخبراء المتخصصين فى اعداد وسائل الاتصال التعليمية . وعمل بعض هؤلاء الخبراء فى غير مجالات تخصصهم وفى المحاولات غير العلمية لاستخدام التليفزيون المدرسى والاذاعة المدرسية .

فاذا أخذنا ما يسمى بتجربة التليفزيون على سبيل المثال ، فانا نجد أن هذه « التجربة » ينقصها التخطيط العلمى الدقيق . فهى لا تأخذ فى اعتبارها ما توصلت اليه أهم سبقتنا فى استخدام التليفزيون المدرسى بطريقة فعالة وناجحة أدت الى جذب الدارس وإثارة اهتمامه ومن ثم الى زيادة التعلم وجعله أبقى أثرا كما قللت من تكلفة التعليم . فالإشراف الفعلى على التجربة تتنازع السلطة التعليمية ممثلة فى التوجيه الفنى للمواد والبرامج الثقافية بالتليفزيون ممثلة فى جهاز التليفزيون التعليمى . وبين هاتين الفئتين نضيق فئة هامة كان يمكن أن تسهم وتوجه فى تصميم التجربة وتحديد أهدافها وتقويمها وفى عمليات الانتاج بمراحله المختلفة وفى الاستخدام الفعلى بالمدرسة . وهذه هى فئة الخبراء فى وسائل الاتصال التعليمية سواء اكانوا يعملون فى ادارة الوسائل التعليمية أو فى كليات ومعاهد اعداد المعلم .

فالدرس التليفزيونى فى تجربة التليفزيون ما زال يعتمد على معلم لا يمثل قمة الخبرة والكفاءة فى التدريس . والدرس التليفزيونى ما زال تكرارا للدرس العادى دون الاستفادة الكاملة من امكانيات التليفزيون ولا تكتيكاته . والدرس التليفزيونى لم يتكامل مع مكونات الحصة الأخرى أثناء مرحلة الاستخدام . ومعلم الفصل لا يتوفر لديه دليل بمواعيد بث البرامج ولا محتواها ولم يتلق الأعداد المناسب لاستخدام الدرس التليفزيونى بحيث لا يكرر ما جاء به أو يناقض محتواه . وامكانيات الاستخدام الجيد داخل الفصل لم تتوفر بعد من حيث عدد الأجهزة أو مكان وضع الجهاز أو مناسبة الفصل . والجدول

لم يعد بحيث يتناسب مع مواعيد بث البرامج وعمليات التقويم التى يترتب عليها تقدير قيمة البرنامج ومن ثم تعديله وتنقيحه غير منظمة ولا مقننة . والدارس تحت هذه الظروف لا يملك الا أن ينظر الى الدرس التليفزيونى على انه فترة ترفيه وترويح واضاعة للوقت .

وتعمل الادارة المدرسية ممثلة فى الناظر وأجهزة الاشراف الفنى ممثلة فى الموجه على تعزيز الانجاهات السلبية عند المعلم فيما يتصل باستخدام وسائل الاتصال التعليمية . فالتقارير التى يكتبها كل من الناظر والموجه والتوجيهات التى يعطونها للمعلم لا تمس فى الغالب استخدام ووسائل الاتصال التعليمية . فاهتمام كل من الناظر والموجه منصب فى الأساس على انتهاء المقررات فى مواعيد معينة وعلى تمكن المعلم من المادة بالاضافة الى قدرته على ضبط الفصل واعداد كراسة النخسير وقدرته على تصحيح الكراسات والاختبارات وغير ذلك من الاجراءات .

ولكى تتغير نظرة اللامبالاة هذه فانه ينبغى أن يعرف قادة الوزارة قيمة وسائل الاتصال التعليمية وأن يقنعوا بها وأن يؤمنوا باسهاماتها . ولن يتأتى هذا التغيير الا بتربية القادة وتدريبهم . فعن طريق برنامج دعوة يقوم باعداده واعطائه المتخصصون يمكن أن يتعرف القادة على وسائل الاتصال التعليمية والفلسفة التى نكمن وراء الدعوة الى استخدامها واسهاماتها الثابتة ومستلزمات استخدامها والامكانيات المادية والبشرية اللازمة لاعدادها وتوزيعها واستخدامها . وعلى الخبراء الذين يقومون باعداد هذا البرنامج أن يقوموا باعطاء امثلة محسوسة لتوضيح أهمية وسائل الاتصال التعليمية والوقت والجهد والمال الذى يمكن توفيره عن طريق استخدامها . ويجب أن تنظم الوزارة زيارات للقادة المركزين والمحليين الى الدول المتقدمة فى مجال استخدام وسائل الانصال التعليمية والتى تربطنا بها معاهدات ثقافية مثل المانيا الشرقية يقومون خلالها بزيارة المدارس ومراكز انتاج وسائل الاتصال التعليمية ليكتشفوا بأنفسهم من خلال مناقشتهم مع المعلمين والخبراء ما يمكن أن تقدمه وسائل الاتصال التعليمية للتعليم فى الدولة العصرية .

وعن طريق المعرفة والاقتناع والايمان فان الأجهزة القيادية فى وزارة التربية والتعليم ستكون قادرة على تطبيق الأسلوب العلمى فى التخطيط لاختيار واستخدام وسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة المصرية . وسيظهر ذلك فى اعادة تخطيط المبنى المدرسى بحيث يخضع لمواصفات عصرية تسمح باستخدام الوسائل فى الفصل ، وفى تخصيص نسبة مناسبة من ميزانية التربية والتعليم لاعداد وسائل الاتصال التعليمية وتجهيز المدارس والمناطق بالأجهزة واعداد التسهيلات اللازمة لتخزين المواد والأجهزة وتأمين وصولها للمعلم وقت الحاجة .

٣ - قلة الموارد المالية المخصصة لوسائل الاتصال التعليمية :

لن يستخدم المعلم وسائل الاتصال التعليمية ما لم تكن متوفرة ، وما لم يكن من السهل عليه الحصول عليها حين يريد استخدامها . وعلى الرغم من الدور الهام الذى تقوم به ادارة الوسائل التعليمية فى اعداد وسائل الاتصال التعليمية أو توفيرها هى الأجهزة وتوزيعها على المدارس والمناطق إلا أن ضعف ميزانية ادارة الوسائل التعليمية يجعلها غير قادرة على توفير مواد وأجهزة وسائل الاتصال التعليمية اللازمة لكل مدرسة أو حتى لمجموعة من المدارس المتجاورة . فالملاحظ أن ما يصرف على الدارس فيما يختص بوسائل الاتصال التعليمية لا يتعدى قرشاً فى السنة . وهذا مبلغ غير مناسب خاصة بالنسبة لتعليم يصبو الى أن يتصف بالعصرية . إذ تصل نسبة ما يصرف على وسائل الاتصال التعليمية بالنسبة لدارس فى الدولة العصرية الى حوالى ١٠٪ مما يصرف على البرامج التعليمية .

وعلى هذا فان على الدولة ممثلة فى وزارة التربية والتعليم أن تراجع سياستها التعليمية وأن توازن سياسة الانفاق بحيث تخصص الموارد المالية اللازمة لتوفير وسائل الاتصال التعليمية اللازمة للتعليم فى الدولة العصرية . فإذا ما زادت ميزانية ادارة الوسائل التعليمية فأنها ستصبح قادرة على وضع الخطة اللازمة لتوفير الموارد والأجهزة المناسبة كما وكيفا . وتشجيع استخدامها فى المدارس . وينبغى ان نوضع هذه الخطة وتنفذ بالتعاون مع أقسام الوسائل التعليمية بالمناطق وأجهزة الاشراف الفنى والادارى بالوزارة والمناطق مع استشارة خبراء وسائل الاتصال التعليمية فيما يختص بالمعايير المناسبة لعدد الأجهزة اللازمة بكل من المدرسة والمنطقة والادارة والمواد الواجب توافرها بالمدرسة بصفة دائمة والتي يجب أن تتواجد بالمنطقة ويمكن للمعلم أن يستعيرها من المنطقة التى يتبعها . وتلك التى يجب أن تتوفر بالادارة المركزية ويمكن للمنطقة أو المدرسة أن تستعيرها . وبالنسبة للمواد فإنه ينبغى أن تعد المواد فى ضوء خصائص الدارسين وارتباطها بالمنهج .

كما انه يجب أن يشجع كل من القطاع العام والقطاع الخاص على تصنيع المواد والأجهزة تحت اشراف خبراء التربية بصفة عامة ، وخبراء وسائل الاتصال التعليمية بصفة خاصة . ويجب أن تكون مشاركة الخبراء فى اعداد المواد خلال مراحل الانتاج المختلفة ولا يؤجل تعاون الخبراء حتى تصبح المواد جاهزة للتوزيع . فقيام صناعة محلية للمواد والأجهزة سيساعد على سد العجز الذى نشأ عن الحد من استيراد هذه المواد والأجهزة من الخارج مما يوفر عملة صعبة تحتاج اليها الدولة النامية فى قطاعات التصنيع . وعلى تلافى عيوب الانتاج الأجنبى الذى لا يتناسب فى كثير من الاحيان - خاصة فيما يتصل بالمواد - مع خصائص الدارس المصرى ولا يأخذ فى الاعتبار البيئة التى ينتمى اليها ولا المنهج الذى ستستخدم فى اطاره .

ومن المسلم به ان هذه المعوقات الثلاث تمثل مشاكل مزمنة للادارة

التعليمية بصفة عامة وانها ليست قاصرة على ميدان وسائل الاتصال التعليمية ولكن الوقت قد حان لاستخدام الأسلوب العلمى فى حل هذه المشكلات بالنسبة للأبعاد المختلفة لعملية التربية والتعليم ومن بينها الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية فى تحقيق تعليم أفضل وفى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الدارسين .

٤ - عدم توفر الامكانيات والخصائص الفيزيائية اللازمة لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية :

ان نظرة الى غرفة الدراسة أو الفصل تكفى لاقتناع المعلم الذى يريد أن يستعين فى تدريسه بوسائل الاتصال التعليمية لأن يصرف النظر تماماً عن ذلك . فالفصل مكتظ بأعداد كبيرة من الدارسين نصل فى كثير من الأحيان الى الخمسين دارساً فى الفصل الواحد ومكاتب الدارسين تمتد من أول الفصل الى آخره ولا تكاد توجد مسافة بين هذه المكاتب تسمح بمرور المعلم . والمسافة بين الدارس فى الصف الأول وبين السبورة لاتزيد على نصف المتر . وهذا يجعل من المستحيل أن يحضر المعلم جهازاً من أجهزة العرض الضوئى فى الفصل .

أضف الى ذلك أن الفصل غير مجهز بمعدات الاظلام التام (ستائر) أو عوازل الصوت حتى لا يشوش على الفصول الأخرى أو تشوش هى عليه ، اذا استخدم جهاز التسجيل أو جهاز الاسطوانات أو جهاز عرض الافلام الناطقة . وفى أغلب الأحيان فان النوصيلات الكهربائية غير موجودة فى الفصل .

ويترتب على ذلك أن المعلم لا يستطيع استخدام أجهزة العرض الضوئية لعرض الافلام المتحركة أو الثابتة أو الشرائح أو الصور المعقمة فى الفصل . ومن ثم فانه اذا أصر على استخدام هذه المواد فانه ينتقل بالدارسين الى مكان آخر تتوفر فيه امكانيات العرض الضوئى كالمرح اذا وجد . وطبيعى أن هذه النقلة تقلل من فاعلية المعينات التعليمية . فالدارس لن ينظر الى المعينات على انها جزء متكامل مع الدرس ولكنه سينظر اليها فى إطار المكان الذى عرضت فيه وهو مكان مرتبط فى ذهنه بالترفيه وليس مكاناً للاستفادة والتعلم .

وحتى لو أفلح المعلم فى تغيير اتجاه الدارسين نحو المسرح كمكان للترفيه فان وجود مكان واحد يصلح لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة خاصة اذا كانت كبيرة يمكن أن يؤدى الى ايجاد مشكلات وحساسيات بين المعلمين خاصة اذا رغب أكثر من معلم فى استخدامها فى نفس الوقت .

وللتغلب على هذه العقبة فان تصميم الفصل والمدرسة يجب أن يعدل بحيث يسمح باستخدام وسائل الاتصال التعليمية بكافة أنواعها تحت ظروف أفضل وعند بناء مدارس جديدة فانه ينبغى تصميم الفصول بحيث تتوفر فيها الامكانيات والخصائص الفيزيائية اللازمة لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية .

ه — قلة مصادر المعلومات من وسائل الاتصال التعليمية :

نادرا ما تصل الكتالوجات التي تصدرها ادارة الوسائل التعليمية الى ايدى المعلمين ، اذ تضيع في ادراج الموجهين والنظار ورؤساء الاقسام . وتعانى المكتبة العربية من قلة الكتب والمراجع في ميدان وسائل الاتصال التعليمية . كذلك فان الكتابة في هذا الميدان قليلة في الدوريات والمجلات التربوية .

والمعلم لى يستخدم وسائل الاتصال التعليمية فانه ينبغى ان يعرف بها وان يقدم اليه كل جديد في الميدان وكل تجربة ناجحة او مبتكرة . ولن يتم ذلك الا اذا قامت رابطة تجمع المتخصصين في الميدان باصدار نشرة او دورية او مجلة متخصصة في وسائل الاتصال التعليمية تعرف المعلم بالميدان وتساعد على تثقيفه في مجالات الوسائل المختلفة .

كذلك فان من الأهمية بمكان ان تيسر للمعلم نسخ من الكتالوجات التي تصدرها ادارة الوسائل التعليمية والهيئات الأخرى المهمة باستخدام وسائل الاتصال التعليمية .



مفهوم التربية الجنسية وأهدافها

للسيد/عبد الرحمن محمود محمد

مدير الخطة والتنظيم المدرسى — وزارة التربية والتعليم

تتناول التربية الجنسية بالضرورة ، موضوع الجنس . والجنس غريزة من الفرائز الكبرى الحاكمة ذات الأثر الكبير فى حياة الانسان وبالتالي فى حياة المجتمع البشرى كله . بل أن عالما نفسيا مثل « فرويد » عزا الى الغريزة كل مظاهر السلوك البشرى . ان الغريزة الجنسية ونمط التربية والحياة الاجتماعية التى يعيشها الفرد لها أثر كبير فى تشكيل سلوكه بل وعلى ضوئها يمكن تفسير بعض مظاهر ذلك انسلوك .

ومن ثم فان الأنماط الاجتماعية والتربوية النابعة من قيم المجتمع ونقائده تلعب دورا كبيرا فى تشكيل النظرة الى الجنس ، تلك النظرة التى تتدرج من التزمّت الشديد الى الاباحية غير المحدودة .

ومن هنا كان الاهتمام بالتربية الجنسية واجبا اجتماعيا على كل من يتصدى للعمل الاجتماعى من القادة والتربويين والاجتماعيين والسياسين . وليس ادل على أهمية ذلك الموضوع من أن الأمم المتقدمة قد بدأت فعلا — ومنذ زمن بعيد — فى ادراجه ضمن مخططاتها التعليمية والتربوية وفق وأسس علمية سليمة لتحقيق المادة هدفها دون انزلاق أو انحراف .

بل ان دولة كإنجلترا قررت أخيرا تدريس التربية الجنسية فى المراحل المبكرة للسلم التعليمى إيمانا منها ومن مربيها بأهمية التوعية والترشيد فى هذا المجال . وهناك فرق كبير بين المعرفة والثقافة الجنسية من ناحية والتربية الجنسية من ناحية أخرى . تماما كالفرق المائل بين الثقافة الدينية والتربية الدينية والفرق بين الثقافة الوطنية والتربية الوطنية والفرق بين الثقافة الاخلاقية والتربية الاخلاقية . الأولى فى كل منها (الجانب المعرفى) تخزين ونشوين للمعلومات ، أما الثانية (التربية) فهى صياغة للفرد — سلوكا وأداء — تجعل منه انسانا سويا روحيا ودينيا ووطنيا وأخلاقيا .

وقد تكون الثقافة رافدا من روافد التربية ولكنها ليست كل التربية التى تنبنى أساسا على الوعى والممارسة والقدرة والفعل . وقد تكون التربية

الجنسية وسيلة من وسائل الارتقاء بالوعى والسلوك الجنسى ، وقد تكون اذا أسىء ايصالها وطرحها سببا من اسباب الانحراف .

ومن هنا وجبت المعالجة المدروسة المخططة . ومظاهر الانحراف الجنسى متعددة نذكر منها على سبيل المثال :

(العقد النفسية — المعاكسات — السلوك العدوانى — الشذوذ — التطرف الدينى — الاستهتار — الأفعال اللاارادية) الى آخر تلك الظواهر المرضية التى ان أهمل علاجها مبكرا هوت بالفرد الى مزالق الاجرام .

وعلى ذلك تصبح التربية الجنسية ضرورة ملحة لتجنب الانحراف ومعالجته وهى تستهدف الى جانب ذلك ما يأتى :

١ — تحويل الطاقة الغريزية الجنسية البدائية الهدامة الى طاقة عاطفية وعملية ايجابية ببناء تعميم الفرد من الانحراف وتجعله انسانا سويا .

٢ — تغيير النظرة الى الجنس من انها هدف فى ذاتها الى انها عملية وظيفية لبقاء النوع بطريقة مشروعة منظمة وهو تغيير يتطلب جهدا خلاقا .

٣ — الارتقاء والتسامى بالغريزة بطريقة عملية واعية دون ماكبت أو احباط ليأخذ التعبير عنها أسلوبا راقيا مهذبا مقبولا من المجتمع ومتنقا مع أفضل تقاليد المتسمة بمعانى الفضيلة والعرف المشروع .

٤ — تحقيق صيغة مصالحة بين متطلبات الأديان وهى تنحو الى الجدية والأصولية التقليدية وبين الدوافع الغريزية الجنسية وهى دوافع طبيعية تلج دائما للتعبير عن نفسها لأنها الحياة .

٥ — تستهدف التربية الجنسية أيضا تزويد الفرد من بدء نطلمه الى الحياة وتحرك وعيه بما بجرى حوله الى ذروة الطاقة الغريزية والحاحها — تزويده بالمعرفة الحقيقية للعمليات التى تتداعى منذ تخلق الكائن الحى نباتا أو حيوانا أو انسانا حتى يرى النور بقصد — لامجرد التعريف بها ولكن لتنمية روح الايمان بقدره الخالق واستزراع الاحساس والفهم بأن العملية التى تؤدى الى الخلق هى واحدة من عمليات كثيرة ارادها الله وبعثها على الأرض لأهداف سامية لا ينبغى للانسان أن يدنسها أو يحرفها .

٦ — التربية الجنسية الصحيحة تستهدف تمجيد وتقديس بعض المعانى والقيم التى بدأت تتخلل وتنهار أمام التيارات الحديثة والدخيلة النابعة من الانحلال والمفتقرة الى المثل ومن أمثلة ذلك : « معانى الأمومة والطفولة والعلاقات الأسرية الشريفة » .

٧ — تحسين وترقية العلاقة بين الجنسين ليحل روح الوئام والتفاهم والزمالة محل الملاحقة والمعاكسة والتصيد وتنقية نظرة كل طرف الى الآخر من شائبة العداء المتفجر من الحرمان وتحويلها الى نظرة تعاطف وتواد وانسجام .

٨ — تثبيت القيم الروحية والدينية من خلال الدراسة العلمية للجنس وبرز قدرة الخالق الذى خلق كل شئ وسواه وجعل له وظيفة ودورا .

٩ — كذلك من أهداف التربية الجنسية محاولة تخفيف حدة الفهم الجنسى وكبح جماحه وتهذيب أسلوب التعبير عنه والتنفيس عن كبتة ، ذلك أن الفهم الجنسى يشل تفكير الانسان ويحد من ايجابيته البناءة الا فيما هو شر وانحراف ويحصر فكره ونشاطه وابداعه ، فى مجرى واحد هو السعى الدائب والتنفيس الهابط والاشباع الغريزى والعادات السيئة الى الحد الذى تصبح العملية الجنسية بالنسبة لهذا الفرد كالماء المالح كلما زاد منه شرابا ازداد عطشا .

١٠ — تنمية روح الاخاء العالمى ذلك أن الشعوب مهما اختلفت طبائعها وأنماطها الحضارية والاجتماعية تجتمع على شئ واحد هو الجنس ، والتربية الجنسية الصحيحة تؤدى الى الارتقاء بالفكر والوجدان الانسانى ومن ثم ينتقل هذا الاحساس بالاصلاح الى مواقع اخرى يعانى منها المجتمع الدولى مثل التمييز العنصرى والجنس .. الخ .

١١ — كما تهدف التربية الجنسية الى دعم التربية الخلقية والاجتماعية كرافد من روافدهما فليس من شك أن ما نلاحظه من انحرافات سلوكية للشباب كمظاهر استهتاره فى المحافل وللمجتمعات ووسط التجمعات وداخل القاعات باطلاق الألفاظ النابية ومستهجن النكات والحركات انما تنبع كلها من وعاء جنس غير مصقول يوجهها ويغذيها ، وتنقية محتوى الوعاء سينقى بالضرورة ما ينضج به .

١٢ — الاسهام فى القضاء على البدع الجديدة والدخيلة امثال : (الهيبة والوجودية والبيتلية) الى آخر تلك الأشكال التى يغذيها القصور فى التربية الجنسية بل أن ظهور ، ما يسمى بالجنس الثالث من الشباب بجنسيه انما هى ظاهرة تجسدها الطبيعة توازنا بين الجنسين نتيجة حتمية لمشاعر الرفض والتمرد وضمور الوازع الدينى والروحي .

١٣ — تستهدف التربية الجنسية تمهيد أذهان الشباب المقبل على المراهقة للتغيرات الجنسية والبيولوجية والفسولوجية والسيكولوجية التى تطرأ على أجسامهم ونفسياتهم ووجدانهم وعواطفهم حتى تجنبهم مخاطر المفاجأة أو سوء المواجهة التى تسبب له صدمات وأزمات .

١٤ — ثم تستهدف التربية الجنسية تحقيق السعادة الزوجية بأعداد الشباب للحياة المستقبلية ذهنيا وفكريا ووظيفيا من خلال الثقافة الجنسية السليمة وتوعية الشباب بدور كل منهم في عملية بقاء النوع وحفظ الجنس ثم توفير عوامل المناخ الصحى الملائم لتحقيق المتعة السليمة فى غير ما افراط أو تفريط .

١٥ — السمو بالشهوات الى ما فوق المستوى الجسمانى والبيولوجى بالصقل ووضع المعايير الاخلاقية للذوق السليم وقيم الحق والخير والجمال .

ذلك فى تصورنا مفهوم التربية الجنسية وتلك اهدافها ، فما السبيل الى النهوض بها والعناية بأمرها وصولا الى تلك الاهداف .

* * *

(التربية الجنسية واسلوب معالجتها)

أولا — موضوعات الدراسة فى المدارس :

من خلال مادة على النفس أو مقرر خاص يتناول :

١ — اعلاء الغريزة . ٢ — ابدال الغريزة .

٣ — موضوعات مثل : « أدب الحب — أدب الغزل — شهر العسل — الأمومة — الأبوة — البنوة — الخطوبة — التلقيح الصناعى — الدورة الشهرية ومشكلاتها وانقطاعها — وظائف الأعضاء — التشريح — النوع وبقاؤه — التناسل — عقدة أديب — العقد النفسية المشكلات الجنسية — تنظيم الأسرة — الشذوذ الجنسى — العادة السرية — الاجهاض — العادات والتقاليد — الزواج — الطلاق — الميراث — العدة — النفقة — حقوق وواجبات كل من الزوجين — حكمة الشريعة » .

ثانياً — الدارسون :

يمكن دراسة التربية الجنسية فى جميع مراحل التعليم على أن تتناول كل مرحلة المعلومات التى تتفق ومستوى نضجها ووعيتها . ويمكن مثلا البدء فى المرحلة الابتدائية بحياة التكاثر فى محيط النبات ثم الحيوان وهكذا تنمو المعلومات والخبرات بنمو الطلاب حتى المرحلة الثانوية وما فى مستواها .

ثالثا — من يقوم بتدريس المادة :

بسبب حساسية الموضوع ودقته نقترح بأن يقوم بالتدريس :

- ١ — خبراء علم النفس
- ٢ — خبراء فى التحليل النفسى
- ٣ — المعلمون ذوو الاستعداد على أن يدرّبوا قبل ذلك .
- ٤ — مختصون من كليات الطب فيما يخصهم .
- ٥ — مختصون من كليات التربية فيما يخصهم .

رابعا — دور الأجهزة المختلفة لدعم التربية الجنسية :

(أ) فى المدارس :

- * العناية بالنشاط المدرسى — الى جانب الدراسة المقننة — لامتناس النشأ الفائض عند الشباب وكذلك الاهتمام بالهوايات ومشروعات الخدمة العامة لاستثمار الطاقة وتحويلها الى ما يعود بالنفع على الفرد والجماعة .
- * تنظيم سيارات دورية للمتحف الصحى لدراسة الأمراض السرية ووسائل المحافظة على الصحة .
- * تنظيم ندوات تتناول هذه الموضوعات الى جانب موضوعات عامة مثل الاختلاط — الحرية — العلاقة بين الجنسين .
- * توفير المجالات الاجتماعية المشتركة وفرص الاختلاط الصحى المنظم تحت اشراف واع موجه .

(ب) على مستوى المنطقة أو الادارة التعليمية :

- * عقد ندوات عامة للآباء والأمهات يحاضر فيها مع المناقشة المختصون فى الموضوعات السابق ذكرها الى جانب أساليب التربية القومية : التوفيق بين التيارات العصرية والتقاليد الصالحة — معاملة الأبناء (بنين وبنات) — مراحل النمو وخصائص كل مرحلة وقوانينها ومتطلباتها ومواجهاتها ... الخ .
- * إنشاء مراكز التوجيه المعنوى والارشاد النفسى .

(ج) على مستوى الوزارة :

- * تدبير المال اللازم لتمويل تلك الأنشطة .
- * تطعيم المناهج بما يحقق تربية جنسية سليمة .

- * استدعاء خبراء وإيفاد مبعوثين فى هذه المجالات .
- * مطالبة المدارس بأن تكون بيئات تربوية صالحة تضج بالنشاط وتتجمل بالقدوة . مع متابعة ذلك .
- * تنظيم حلقات التدريب لاعداد كادرات صالحة لمعالجة هذا الموضوع .

وبعد :

فلقد أخذ مجتمعنا بنظام الاختلاط بين الجنسين سواء كان فى ذلك باختياره أو مغلوبا على أمره بفعل الانتشار الحضارى وتأثير الذيارات الوافدة . حقيقة ماثلة نراها فى مراحل التعليم العام باستثناء المرحلة الثانوية وحتى تلك المرحلة فرضت عليها الظروف ممارسة التجربة فى مدارس اللغات ومعظم مدارس الاقاليم والمناطق اننايية . نراها كذلك فى الجامعة والتعليم العالى نراها فى المكاتب الحكومية والمؤسسات . نراها فى الأندية والملاهى وشواطئ البحر . نراها فى العلاقات الاجتماعية بين الأسر . نراها فى البعثات والارساليات .

اذن هى حقيقة حية نعيشها وتزيدها الأيام انتشارا وتطويرا . وهى بحجمها المتعاظم تؤثر فى المجتمع وتتأثر بموقف المجتمع منها . وبات على المسئولين والاجتماعيين والمعنيين أن يضعوا فى اعتبارهم وهم يخططون فى أى مجال من مجالات العمل الوطنى أو السياسى أو الاجتماعى أو الاقتصادى — هذا الواقع الذى فرض نفسه بحيث يصبح تجاهله كمن يبنى على الأوهام أو الرمال . من هنا برزت الحاجة الى مزيد من تفهم كل جنس للجنس الآخر والتعرف على خصائصه واحتياجاته لتحقيق التكيف والتلاؤم والتكامل الاجتماعى المنشود . وليس كالتربية الجنسية سبيل الى تحقيق كل ذلك .



نحو تعليم أفضل (قول على قول واقتراح باقتراح وخبر وبقلاوة معًا)

عبد الرحمن محمد أحمد هليل
وكيل العقاد الثانوية العسكرية

نشرت جريدة الأخبار الصادرة في ٧٤/٧/١٠ في معرض استعراض
ما دار في جلسة المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ما يلى :

تحدث الدكتور محمد محمود رضوان عن مشاكل كليات ومعاهد التربية
واعداد المعلمين وطالب بضرورة مراجعة المناهج واللوائح التى تتبع فى هذه
الكليات واقتراح سيادته دراسة نظام تبعية كليات التربية الى وزارة التربية
والتعليم .

ومن قبل ذلك بيوم واحد ، نشر الآهرام مقالا لسيادته حول تدريس
اللغة الانجليزية فى المدرسة الابتدائية واختار له عنوانا يقول : السؤال هو :
الخبز أولا أم البقلاوة ؟ .

* * *

ولما كان الحديث والاقتراح والمقال ، ينبع من يقينه الكامل بحقه فى حرية
التعبير ، تلك الحرية التى وصفها فى مقال له بالرائد المفتخر تحت عنوان :
الذين يحرفون الكلم عن مواضعه فى ١٥ مايو ١٩٧٢ :

بأنها الزاد الأصل للمعلمين ، واذا فقدوا هذا الزاد ، فقدوا أعز
ما يملكون وعجزوا عن أداء رسالتهم فى تخريج مواطن حر .

أقول : فان من حقى كمعلم فى الميدان ، وكصاحب رأى سابق فى
مستويات خريجى دور المعلمين والمعلمات ، اخضاع الحديث والاقتراح والمقال
لدراسة مركزة وصريحة باعتبار أن الحصيلة لن تكون — حتى مع الخلاف
فى رأى — الا فى صالح العملية التربوية التعليمية ، التى تتمثل من خلال
اهتمامات السيد رئيس الجمهورية ، والسيد الدكتور محمد عبد القادر حاتم
مساعده لشئون المجالس المختصة وجميع الفيورين المخلصين ، أمل الأمة
ورجائها .

أولا — بالنسبة للحديث :

١ — مطالبة سيادته بضرورة مراجعة المناهج واللوائح التي تتبع في كليات ومعاهد التربية واعداد المعلمين أمر بدهى ، بل يصح القول ، بأن هذه المراجعة دوريا ، ضوء أمن وأمان ، لأنها تمثل دوما المقياس الحقيقي للجهود المبذولة ، في محاولة تطبيقية علمية ، للتعرف على حجم المواكبة بين الوسيلة والهدف .

٢ — يلتقى هذا المطلب ، مع مطلب لنا ورد في مذكرة مستفيضة عن مشكلات التربية والتعليم في ٧٢/٥/٢٥ وكانت تمثل استجابة منى لنداء السيد الأستاذ على عبد الرازق وزير التربية والتعليم نشره في الصحف ، مطالبا كل ذى رأى بالمشاركة في تحديد المشكلات واقتراح الحلول ويومها ذكر كبار وصغار ، لأننى قلت فيها عند حديثي عن دور المعلمين والمعلمات والتي تمثل الرافد الأهم في تزويد المدرسة الابتدائية بمدرسيها ، ان مستوى خريجي هذه الدور المنحل ، يحتاج الى سرعة مراجعة مناهجها الحالية ، وموازنتها بالمناهج القديمة ذات المستوى الأفضل ، وتطورها بما يحقق الهدف منها ، وفتح آفاق الحوافز أمام طلابها وخريجيتها والعاملين فيها ، بما يعطى في النهاية قدرة أصيلة على تخريج المدرس الكفاء الذى يتصدى لتربية الناشئة وتعليمها .

٣ — لكم كنا نأمل أن تعرض مع المطلب الذى طرحه الأستاذ الدكتور ، ثمار مراجعته المناهج في دور المعلمين والمعلمات بالتربية والتعليم ، والتي تخضع وظيفيا لإشراف سيادته وحتى يأتى الموقف منسجما مع واقع يعايشه ، ويمارس فيه فعلا بدء اصلاح جاد (راجع مقالين نشرنا في الرائد عن مشكلات التعليم الابتدائى بعد أن ظلا حبيسين نصف عام أولهما بعنوان : اوضاع التعليم الابتدائى في مارس ٧١ وثانيهما بعنوان عشرون مشكلة وعشرون حلا في ١٥ يناير ١٩٧٢) .

ثانيا — بالنسبة للاقتراح بدراسة تبعية كليات التربية الى وزارة التربية والتعليم :

(أ) هل دوافعه مجرد رغبة في مزيد رعية وتبعية ، وبلا جهد مواكب في المتابعة والتقويم ؟

(ب) أم الرغبة الصادقة في اخضاع هذه الروافد لسياسات معينة ، تنمى طاقات الخريجين وترتفع بمستويات عطائهم في المدارس ودور العلم ، وعلى اختلاف نوعياتها وتبعياتها ؟

١ — في تصورى ان التساؤل الاول غير وارد بأى حال ، والا كنا كمن

يطحن الهواء في الهواء أو كمن حمل « خروفا » فناء به ، فلما عيب عليه العجز ، طالب بحمل « جمل أو فيل معه » .

٢ — لما كان التساؤل الأخير هو الممكن تصوره خلفية للاقتراح ، فان الأمر لا يستدعى أبدا سحب تبعية أو مزيد هيمنة ، أو جديد سلطة ، والا لكان على وزارة الزراعة أن تطالب بتبعية كليات الطب البيطري والزراعة والمعاهد العالية الزراعية لها ، ولكان على وزارة التجارة مثلا أن تطالب بتبعية كليات التجارة والمعاهد التجارية العالية لها — ثم أخيرا وعلى هدى من هذا القياس الخاطيء — لكان على التربية والتعليم أن تطالب بتبعية الجامعات والمعاهد العالية لها ! !

٣ — ان مجرد وضع وصياغة أطر للمستويات المطلوبة في الخريج الذي يعمل في التربية والتعليم أو في غيرها والحرص على تزويد هذا الخريج دوريا وبانتظام بالجديد في تخصصه ، فضلا عن متابعته ميدانيا وبمقاييس عادلة وحديثه ، كل ذلك يصقل التجارب ، ويساعد على تحقيق الأهداف وبلا استغلاء أو وسالوس ، أو مزايدة ، مفتعلة على التربية وفلسفتها .

٤ — ان صياغة هذه الأطر ، والبحث الجديد في مقاييس التقويم الراشد ، والتفكير في الأسلوب الأمثل لتجديد الخبرة وتنميتها والارتقاء بها ، كل ذلك يجب أن يكون الشغل الشاغل للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي ، ولجانه الفنية المنبثقة ، الى جانب لجان واهتمامات ودراسات الأجهزة المتخصصة والمسئولة أساسا في التربية والتعليم ومجلس الشعب والتنظيم السياسى ونقابة المعلمين .

٥ — فليكن الاقتراح البديل والشجاع ، بتبعية دور المعلمين والمعلمات الى انجامة والمعاهد العالية توحيدا للمنبع ، وقضاء على ظاهرة انشغالات في المؤهلات ودور التخرج وارتقاء بالمستوى ، واحقاقا للحق ، ورغبة في الكمال .

ثالثا — بالنسبة لمقال تدريس اللغة الأجنبية في المدرسة الابتدائية أو الخبز أولا أم البقلاوة ؟ :

أولا — نضع أمام القارئ هذه العبارات الواردة في المقال ، حتى نتابع خطوات الحكم له أو عليه موضوعيا :

١ — لا يستطيع احد أن يمارى في أن التبكير بدراسة لغة أجنبية منذ الطفولة الأولى وسيلة مضمونة للارتفاع بالمستوى التحصيلى في هذه اللغة .

٢ — أول ما ينوقه أصحاب هذا الاتجاه الذى يبدو براقا للوهلة الأولى (يقصد دعاء تدريس اللغة الأجنبية بالابتدائي) هو قدرة الطفل الصغير على

تعلم اللغة الأجنبية والنظرية صحيحة ما في ذلك ريب ، والطفل في سنواته الأولى أقدر على التمكن من عادات اللغة والسيطرة على مهاراتها .

٣ — اذا كنا اليوم نشكو من الشكوى من هبوط مستوى اللغة العربية في مدارسنا عامة وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة فكيف يكون الحال حينما يضاف الى هذا العبء جديد ، وعلى حساب أية مادة في الخطة يكون تدريس هذه المادة ؟

٤ — كيف السبيل الى توفير نحو ١٥ ألف مدرس لغات في مدارسنا الابتدائية التي يقع معظمها في الريف . ؟

٥ — ان أكبر عجز تواجهه مدارسنا في هيئات التدريس هو العجز في مدرسي اللغة الايطالية والرياضيات (والأصح انه في اللغة العربية ثم الرياضيات ثم المواد العلمية ثم اللغات الأجنبية) .

٦ — ان أعلى نسب الرسوب في الشهادات الإعدادية والثانوية العامة ، هي في اللغاب الأجنبية وبديهي أنها ستكون أعلى في الشهادة الابتدائية (للامانة وحدها .. أعلى النسب في الرياضيات ثم المواد العلمية ثم اللغات الأجنبية) .

٧ — كان من نص القرار الذي اتخذته المؤتمر الذي انعقد في روما عام ١٩٣٠ لمناقشة مشكلة تدريس اللغات الأوروبية في المدارس الافريقية .

ان التعليم في خلال السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية ينبغي أن يكون مقصورا على اللغة القومية وحدها .

ثانيا — واضح من هذه الفقرات الواردة في المقال :

١ — ان صاحبه لا يمارى في ان التبرير بدراسة اللغة الأجنبية منذ الطفولة وسيلة مضمونة للارتفاع بالمستوى التحصيلي فيها ... وهذا جميل .

٢ — وان دراسات سيادته العميقة والأصيلة قد أكدت قدرة الطفل على التمكن من عادات اللغة بل ومن السيطرة على مهاراتها في سنواته الأولى ... وهذا رائع ..

٣ — وان قرار المؤتمر الذي مضى عليه نصف قرن تقريبا صريح في جواز تعليم اللغة بعد السنوات الثلاث الأولى والتي يجب التركيز فيها على اللغة القومية وحدها ، ودعونا الآن نتساءل : كيف يطالب سيادته

بعد هذا كله بالوقوف في وجه التجريب وبعد حديثه الدينى صباح
٧/١٩ الذى يقرر فيه أن التربية الإسلامية نعتد عليه !!!

**ثالثا — المخاوف التى أبدأها سبأته على اللغة القومية والارتباط الوطنى
والعجز فى مدرسى المواد الأجنبية كلها مردود عليها بما يلى :**

١ — لقد كان سبأته مستشارا للغة العربية وقبل توليه مسئولية العمل
بالابتدائى ، فهل كانت رؤياه واضحة يوما للتردى الحالى فى اللغة العربية
بمدرستنا عامة والابتدائى خاصة ، وبم احتاط لذلك مسبقا ؟

٢ — أن جميع خبراء التربية فى مصر ، بل أن الرعيل الأول لرجالها العمالقة
تعلموا اللغة الأجنبية فى السنوات الأولى لتعليمهم والحمد لله لم يطعن
أحدهم فى لسانه أو وطنيته أو فكره فضلا عن أن المنطق الواعى يقرر
بان الخيانة أو الانحراف لا صلة لهما بتعلم لغة فى المرحلة الأولى
أو غيرها .

٣ — أن الخائن بحكم تركيبه الاخلاقى والاجتماعى وإن الدعى دعى ، حتى
إذا كان ممن يتشدقون باللغة أو بآيات كتاب الله أو أحاديث رسوله
المصطفى .

٤ — أن توفر ١٥ ألف معلم للغات فى المرحلة الأولى ، بعد نجاح التجربة
وعلى مهل ، ليست مسئولية فرد بل هى مسئولية الدولة وفى حينها ،
على أن مواجهة الاحتيال الحالى فى الحصول على عقود عمل وهمية
لزوجات المعلمين ، ثم التصريح لهؤلاء الرجال الأزواج وبالتالي بإجازات
بدون مرتب بدعوى « المحرم أو المرافق » بات ضرورة وطنية واخلاقية
عاجلة فضلا عن أن حسم هذا الداء الذى استشرى ربها يوفر كثيرين
لسد العجز الواقعى فى هيئات التدريس .

٥ — أن التجارب لاتخيف ولولاها لما تم العبور العظيم وإن الانغلاق وراء
محاذير مرتعشة تحاول فرض وصاية يعنى قتل الابتكار وخلق التجديد
فى كل مجالات الحياة .

والخلاصة :

إننا مع دعاة التجريب بل من غلاته ، لأنه الحياة المتجددة التى تعايش
التطور وتواكب الإصلاح والانفتاح .

فلنترك للتجريب فرصته وبلا عقد أو مخاوف أو تشكيك ، خاصة
وأنه فى نطاق لم يتسع بعد مداه ، فضلا عن أن تدريس اللغة الأجنبية فى

المدرسة الابتدائية ، انما كان توجيهها من السيد الرئيس البطل ، وبعد دراسات السادة مستشاريه ، الذين يفكرون بمشاعر العبور واجتياح خط بارليف والتحليق مع العصر ويعيدوا: عن عام ١٩٣٠ الذى انعقد فيه مؤتمر روما والذى أصبحت قراراته باهتة اللون وبعد مرور حوالى نصف قرن عليها ، وما جد فى الحياة من تكنولوجيا ووصول الى القمر .

وحسبنا ما مضى ولنسرع فى خطانا بقلوب مفعمة بالأمل فى الحاضر والمستقبل ، بغية تعويض سنوات التخلف التعليمى وبخاصة فى أم المراحل : الابتدائية وبموضوعية تؤمن بحق هذا الشعب الصامد العابر الواعى فى الخبر والبقلوة معا ، والله الموفق ،،،

* * *

الانجليزية تُزاحم العربية في مدارسنا الابتدائية

للسيد/ أحمد عزت عثمان صالح

وكيل دار المعلمات بأسسوط

ليس مستغربا ان تعمل سلطات الاحتلال البريطاني بمصر على مناهضة الروح القومية ومحاربة اللغة العربية ومضاربتها باللغة الانجليزية كمزاحم خطر لها بل وجعل الانجليزية اللغة الأساسية في التعليم وتشجيع النشر على تعلمها .

وليس مستغربا أن يؤيد يعقوب ارتين — الارمنى الأصل — تعليم المصريين بلغة أجنبية في مدارسنا الابتدائية فقد كان للاستعمار انصاره وأعوانه .

وليس مستغربا أن يظل دنلوب في وزارة المعارف بمصر حتى ١٩٣٠ يعمل على تغريب التعليم وتنفيذ تلك السياسة التعليمية الاستعمارية حتى ضعف التلاميذ في اللغة العربية وكرهوها حيث يقول حافظ عفيفي في كتابه على هامش السياسة ١٩٣٨ (ص ٧٢) « الواقع أن درس اللغة العربية في المدارس ابتدائية كانت أو ثانوية هو ابغض الدروس الى نفوس الطلبة وان مقدار تحصيلهم من هذه المادة الأساسية بالنسبة لما يحصلونه من المواد الأخرى ضئيل وغير كاف تشهد بذلك جميع الامتحانات العامة » .

وكان طبيعيا أن يحارب رجال الفكر الوطنيون في مصر اتجاه تعليم اللغة الانجليزية بالتعليم الابتدائي فهذا أحمد شفيق باشا يكتب تقريراً في ١٠ مايو ١٨٩٣ يطالب فيه بضرورة « جعل التعليم باللغة العربية حتى يسهل على التلاميذ معرفة العلوم ونجاحهم فيها » وناضل سعد زغلول وهو ناظر للمعارف من أجل اعتبار اللغة العربية هي لغة التدريس بالمدارس .

وكان طبيعيا أن يقوم المخلصون من خبراء التعليم الأجانب الذين استقدمناهم للاسترشاد بخبراتهم بالتحذير من مزاحمة الانجليزية للغة العربية . فهذا (دوريك) مفتش المدارس السويسري أيام الخديوي اسماعيل يدق ناقوس الخطر من عهد سابق للاحتلال وأنه لا يميل الى نوع التعليم والتربية الذي تأخذ به المدارس الأجنبية تلاميذها في مصر .

وفي تقرير للمستترمان رفعه الى وزير المعارف في الثلاثينات (ص ٥٩ — ٦٠)

جاء قوله أن تعليم لغة أجنبية بالمرحلة الابتدائية إنما يمثل « مفضلة أساسية في سبيل التعليم في مصر إذ أن اللغة الشائعة التي يتحدث بها المصري في الوقت الحاضر هي اللغة العربية العامية التي لا توجد إلا في الكلام . أما لغة القراءة والكتابة فهي العربية الفصحى أو ما يقرب منها بقدر المستطاع ولهذا فإن الطفل المصري عندما يبدأ دراسته بالمدرسة لا يتعلم فقط كالطفل الأوربي طرق كتابة كلامه المعتاد وقراءته وإنما يتعلم لغة أخرى شديدة الصعوبة تختلف عن لغته المألوفة اختلافا كبيرا ويتعلم في الوقت نفسه طرق كتابتها وقراءتها » ثم يستطرد المسترمان قائلا « هناك شك في صواب تكليف التلميذ أن يدرس في وقت واحد لغتين صعبتين تختلف طبيعة أحدهما عن طبيعة الأخرى اختلافا بينا » .

هل نسينا أن الوزارة قد سمحت لتلميذ المدرسة الابتدائية في القانون رقم ١ لسنة ١٩٤٩ (المادة ١٧) أنه « يجوز أن يستعاض عن امتحان اللغة الأجنبية بامتحان إضافي في اللغة العربية » .

إذا كانت تلك لمحة سريعة من تاريخ التربية عن محاربة الاتجاه الخطير في مزاحمة الانجليزية للغة العربية في مدارسنا الابتدائية ، وإذا كانت أبحاث علم النفس تؤكد صعوبة دراسة لغتين في وقت واحد لتلميذ السادسة وما بعدها بالمدرسة الابتدائية فإنه ينضج الى أي حد نخاطر هذه الأيام بالإنجاح الى تدريس لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية أما كان الاجدى زيادة التركيز في العناية بتدريس اللغة العربية والدين في وقت ارتفعت فيه الأصوات تشكو من التأخر الدراسي وضعف مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية في القراءة والكتابة .

وإذا كان قد سبق لنا في مصر أن حاربنا تجربة استعمارية مريرة . سايغة ونعلبنا عليها . . . فحرام أن نجعل من أبنائنا وفلذات أكبادنا حقلا لتجارب جديدة غير مؤكدة النتائج .



دراسة تجريبية لمدى فاعلية التعليم المبرمج في تدريس العلوم

للف صف الثاني بالمرحلة الإعدادية

دكتور إبراهيم بسيوني عمير محمد رضا البغدادي

أستاذ مساعد خرق تدريس الخثه مدرس مساعد طرفي تدريس العلوم
كلية التربية - جامعة أسوط كلية التربية - جامعة أسوط

مقدمة :

بدأ الاهتمام الفعلي بالتعليم البرنامجي « في الخمسينات ، على أثر محاضرة القاها عالم النفس الأمريكى « سكبنر B. F. Skinner » عام ١٩٥٤ فى أحد مؤتمرات علم النفس بجامعة هارفارد ، بعنوان « علم التعلم وفن التدريس The Science of Learning and The Art Teaching » حيث ابتكر طريقة للتعلم الذاتى تعتمد على التفاعل المتصل والمتباين . بين التلميذ المتعلم والمادة التعليمية ، ولقد أطلق « سكبنر » على هذه الطريقة اسم « التعليم البرنامجي Programmed Instruction »

وعلى الرغم من أن التعليم البرنامجي دخل ميدان التجريب فى جمهورية مصر العربية . وخاصة فى مجال التربية والتعليم ، إلا أن هناك حاجة الى مزيد من التجريب فى هذا الميدان ، ومقارنته بالطرق المعتادة فى تدريس العلوم ، فى بيئة الصعيد ، حيث لم نحظ هذه البيئة ببحوث فى هذا الميدان .

الهدف من البحث : يهدف البحث الى :

١ — تقرير ما اذا كان استخدام طريقة التعليم البرنامجي فى تدريس العلوم للصف الثانى الإعدادي يفضل استخدام الطريقة المعتادة فى التدريس لهم .

٢ — تقرير ما اذا كان استخدام طريقة التعليم البرنامجي مع البنات يفضل استخدامها مع البنين أى أن الباحثان يحاولان الاجابة عن السؤالين الآتيين :

١ — هل هناك فرق بين تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة المعتادة والذين يدرسون بطريقة البرنامج ؟

٢ — هل هناك فرق بين تحصيل التلاميذ والتلميذات الذين يدرسون بطريقة البرنامج ؟

فروض البحث :

على ضوء نتائج البحوث السابقة التى أجريت فى مجال استخدام وقياس فاعلية التعليم باستخدام التعليم البرنامجى ، وضع الباحثان الفرضين الآتيين :

١ — هناك فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجى وتحصيل التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة المعتادة ، وهذا الفرق فى صالح المجموعة الأولى (أى التى تدرس بالطريقة البرنامجية) .

٢ — التلميذات اكثر تحصيلاً فى العلوم من التلاميذ باستخدام طريقة التعليم البرنامجى .

عينة البحث :

تألفت العينة المأخوذ عنها نتائج البحث من ٧١٥ (سبعمائة وخمسة عشر تلميذا وتلميذة) من بين تلاميذ الصف الثانى الاعدادى بأربعة مدارس اعدادية ببندر أسيوط ، ثنتان للبنين وثنتان للبنات .

ولم يتبين بين تلاميذ كل مدرسة وأخرى فروق لها دلالة احصائية على مستوى ٠.٥ ر. فى كل من : متوسطات الأعمار بالشهور ، متوسطات درجات التحصيل فى الاختبار النهائى لمادة العلوم فى العام الدراسى ١٩٧٢/١٩٧٣ ومتوسطات الدرجات فى اختبار الذكاء المصور لاحمد زكى صالح .

وقسمه العينة الى مجموعتين ، لا توجد بينهما فروق لها دلالة احصائية على مستوى ٠.٥ ر. فى كل من الشروط السابق ذكرهما والمجموعتين هما :

١ — المجموعة التجريبية :

تألفت المجموعة التجريبية (التى درست بالطريقة البرنامجية) من ٣٤٨ تلميذا وتلميذه ، من احد عشر فصلا من فصول الصف الثانى الاعدادى بمدرستى الجمعية الخيرية الاعدادية بنين بأسيوط وأسيوط الاعدادية للبنات .

٢ - المجموعة الضابطة :

تأليف المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) من ٣٦٧ تلميذا وتلميذه ، من اثني عشر فصلا من فصول الصف الثاني الاعدادي بمدرستي أسبوط الاعدادية للبنين ، والنهضة الاعدادية للبنات .

أدوات البحث :

أولا - البرامج :

أعد الباحث الثاني أربعة برامج خطية في موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالإنسان » وهي : ديدان البلهارسيا ، الدودة الشريطية ، ديدان الاسكارس ، ديدان الانكستوما المقرر دراستها على تلاميذ الصف الثاني الاعدادي للعام الدراسي ١٩٧٤/٧٣ ، هذه البرامج عرضت في أربعة كتيبات مبرمجة مطبوعة بالطريقة العمودية ، روعي فيها الخطوات العلمية اللازمة لعملية البرمجة وقد تبين عند تقويمها داخليا ان نسبة تتراوح ٩٢٪ - ٩٦٪ من التلاميذ الذين جربت عليهم البرامج لتقويمها داخليا اجابوا على نسبة تتراوح بين ٩٢٪ - ٩٦٪ من الاطارات اجابات صحيحة ، وعلى ذلك امكن اعتبار هذه البرامج صالحة للتقويم الخارجي .

ثانيا - الاختبارات التحصيلية :

١ - الاختبار التحصيلي القبلي (المبدئي) :

الذي يهدف الى قياس ما لدى تلاميذ العينة من معلومات وخبرات سابقة في موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالإنسان » ، وقد تألف هذا الاختبار من ثلاث فقرات من نوع المزاوجة ، التكملة والتعرف على الرسوم والأشكال ويحوي عشرين سؤالاً تغطي تقريبا كل جوانب هذه الموضوعات .

٢ - الاختبارات التحصيلية البعدية (المباشرة) :

وتهدف هذه الاختبارات الى قياس تحصيل تلاميذ العينة لمعلومات موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالإنسان » ، وذلك بعد دراسة كل درس مباشرة سواء بالطريقة البرنامجية او بالطريقة المعتادة في التدريس . وقد تألف كل اختبار من هذه الاختبارات الأربعة من أربع فقرات ، وهي من نوع الصواب والخطأ ، المزاوجة ، التكملة ، والتعرف على الرسوم والأشكال ، ويحوي كل منها عشرين سؤالاً .

وتم حساب ثبات كل اختبار على أساس شطره الى نصفين (نصفه للأسئلة الفردية ، وآخر للأسئلة الزوجية) وذلك باستخدام كل من معادلة

« رولون » و « جتمان » ، كما عرضت هذه الاختبارات على سبعة من المحكمين والخبراء في مجال التربية والتعليم ، كما حسب معامل السهولة والصعوبة والتباين لكل سؤال في كل اختبار من الاختبارات الأربعة ، وبناء على ذلك يمكن القول بأن الاختبارات في صورتها النهائية التي استخدمت في تجربة البحث على درجة عالية نسبيا من الثبات ، ودرجة طيبة من الصدق .

٣ - الاختبارات التحصيلية المؤجلة (المرجاة) :

هذه الاختبارات هي نفس الاختبارات التحصيلية البعدية ، والهدف من إعادة تطبيقها قياس :

(أ) درجة نسيان التلاميذ أفراد العينة جميعا لمعلومات دروس موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالإنسان » ، وذلك بعد ثلاثة أسابيع من دراسة كل درس على حده ، وقد تم تطبيق هذه الاختبارات فجأة أي دون علم مسبق للتلاميذ .

(ب) درجة تذكر التلاميذ أفراد العينة جميعا لمعلومات هذه الدروس بعد واحد وثلاثين يوما من دراستهم لكل درس على حده ، وقد تم تطبيق هذه الاختبارات بعلم من التلاميذ للاستعداد لها .

إجراء تجربة البحث :

اجريت تجربة البحث في الفترة من السبت ١٥/١٢/١٩٧٣ الى الأحد ٢٧/١/١٩٧٤ . طبقا للصميم التجريبي للبحث على أساس أن الفصل الدراسي الواحد يحتاج الى تسع حصص .

نتائج البحث وتفسيرها :

١ - تبين من تطبيق الاختبار التحصيلي الموضوعي القبلي أن المتوسطات الحسابية للدرجات أقل من ١٠ . درجة من نهاية عظمى عشرين درجة ، وكان الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية غير ذي دلالة احصائية على مستوى ٠.٥ (حيث «ت» = ٠.٩) . وبناء على ذلك يمكن القول بأن معلومات وخبرات تلاميذ التجربة في هذه الموضوعات ضحلة .

٢ - (أ) قورنت متوسطات درجات الاختبارات التحصيلية الموضوعية البعدية لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة فكان الفرق (٦.٥٦ درجات) من نهاية عظمى عشرين درجة ، ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.١ (حيث «ت» = ٣.٢٤) في صالح المجموعة التجريبية .

(ب) قورنت متوسطات درجات نفس الاختبارات لكل من البنين والبنات : أفراد المجموعة التجريبية فكان الفرق ٣.٠٣ درجة (غير ذي دلالة احصائية) . معنى مستوى ٠.٥ (حيث «ت» = ١.٢٥) .

٣ - (أ) قورنت متوسطات درجات الاختبارات التحصيلية الموضوعية المؤجلة بعد ثلاثة أسابيع لكلا المجموعتين فكان الفرق (٣٩٨ درجات) ، إذا دلالة احصائية على مستوى ٠.١ ر (حيث «ت» = ١٧٣١ في صالح المجموعة التجريبية أكبر منها عند تلاميذ المجموعة الضابطة) .

(ب) قورنت متوسطات درجات نفس الاختبارات لكل من البنين والبنات أفراد المجموعة التجريبية فكان الفرق (٠.٤ ر درجة) غير ذي دلالة احصائية على مستوى ٠.٥ ر (حيث «ت» = ٩١) . والنسبة المئوية لنسيان معلومات هذه الموضوعات عند كل من البنين والبنات تكاد تكون متساوية .

٤ - نبه على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالاستفكار استعدادا لأداء اختبارات في موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالإنسان » ، واعطى تلاميذ المجموعة التجريبية البرامج الخاصة بهذه الموضوعات ، أما تلاميذ المجموعة الضابطة فذاكروا من الكتاب المدرسي المقرر ، ثم اعطى تلاميذ المجموعتين الاختبارات التحصيلية بعد واحد وثلاثين يوما من اجراء التجربة ، فكان الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين (٤ درجات) ، إذا دلالة احصائية على مستوى ٠.١ ر (حيث «ت» = ١٩٩٢) في صالح المجموعة التجريبية .

(ب) قورنت متوسطات درجات نفس الاختبارات لكل من البنين والبنات أفراد المجموعة التجريبية فكان الفرق (٢٤ ر درجة) غير ذي دلالة احصائية على مستوى ٠.٥ ر (حيث «ت» = ٩٩ ر) ، وقد تبين ان النسبة المئوية لتذكر التلميذات لمعلومات هذه الموضوعات أعلى منها قليلا للتلاميذ .

وعند تقسيم تلاميذ وتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة الى مستويات ذكاء ثلاثة (أقل من المتوسط - فوق المتوسط - ممتاز) ، ومقارنة متوسطات درجات هذه المستويات في كل من المجموعتين لاختبار الذكاء المصور : الاختبارات التحصيلية البعدية والمؤجلة يمكن القول :

١ - لا توجد فروق لها دلالة احصائية في اختبار الذكاء المصور بين كل مستوى وقرينه في المجموعة التجريبية والضابطة .

٢ - تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية - عند أي مستوى ذكاء - يفوق تحصيل اقرانهم في المجموعة الضابطة .

٣ - غالبية مستويات الذكاء الأعلى تفوق المستويات الأدنى في تحصيل المعلومات .

الأسباب التي تفسر تفوق المجموعة التجريبية على قرينتها المجموعة الضابطة :

١ - الدافع لدى أفراد المجموعة التجريبية أعلى لحدثة طريقة التدريس (الطريقة البرنامجية) بالنسبة لهم .

٢ - الطريقة البرنامجية منشط تعليمي جديد وحديث على تلاميذ المجموعة التجريبية ، وقد قلل هذا احتمالات الملل الذي قد يصيبهم نتيجة استخدامهم للطريقة المعتادة في التدريس ، فجذب اهتمامهم وحفز همهم لاستيعاب محتوى البرامج بدرجة جيدة .

٣ - مستوى كفاءة البرامج المعدة للبحث بوضعها الراهن قد حققت المستوى المنشود منها .

وعلى ضوء ما سبق عرضه من نتائج وتفسير هذه النتائج أمكن الحصول الى الاستنتاجات التالية :

١ - تلاميذ الصف الثانى الأعدادى قادرون على التعلم من كتاب مبرمج بطريقة خطية ، وبفاعلية أكثر وكفاية أكبر ، عن تفهمهم بالطريقة المعتادة في التدريس .

٢ - هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بطريقة التعليم البرنامجي ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة المعتادة ، هذا الفرق في صالح التلاميذ الذين درسوا بالطريقة البرنامجية ، وعلى ذلك تحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث .

٣ - ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات الذين درسوا بالطريقة البرنامجية ، وعلى ذلك يرفض الفرض الثانى من فروض البحث .

٤ - مقدار تذكر التلاميذ للمادة الدراسية المبرمجة أكبر من مقدار تذكرهم لنفس المادة الدراسية غير المبرمجة .

٥ - مقدار تذكر التلاميذ للمادة الدراسية المبرمجة يساوى مقدار تذكر التلميذات لنفس المادة الدراسية المبرمجة .

٦ - تفوقت المجموعة التى استخدمت الطريقة البرنامجية في تحصيل معلومات موضوعات « الديان الطفيلية وعلاقتها بالانسان » ، على المجموعة التى استخدمت الطرق المعتادة في التدريس ، تفوقا له دلالة الاحصائية وذلك بالنسبة لكل مستويات الذكاء .

الاستخدامات التى قد تساهم في حل بعض المشكلات التى تعترض طريق

النمو التعليمي كما وكيفا والمجالات والياديين التي يمكن أن ينجح التعليم
البرنامجي في خدمتها ما يلي :

- ١ - المساهمة في تزويد المتعلم بالمعارف والعلوم الحديثة المتطورة .
- ٢ - مواجهة الاعداد المتزايدة من التلاميذ .
- ٣ - تعويض النقص في المدرسين .
- ٤ - التعليم بالمراسلة .
- ٥ - البرنامج مدرّس أثناء تغيب التلميذ عن الفصل الدراسي .
- ٦ - مساعدة التلميذ على التعلم الذاتي ، والمواظبة على استمرار التعليم خارج المدرسة .
- ٧ - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- ٨ - تساهم البرامج في التغلب على بعض الصعوبات والمشكلات في أثناء التعليم .
- ٩ - تدريب المعلمين وتأهيلهم مهنيا وتربويا .
- ١٠ - التعليم البرنامجي كوسيلة معينة للتدريس .
- ١١ - المساهمة في تنويع الأنشطة التعليمية .
- ١٢ - استخدام التعليم البرنامجي في البحوث التربوية في مدارسنا .

توصيات ومقترحات :

يوصي الباحث بما يلي :

- ١ - قيام هيئة مسئولة عن اعداد ووضع البرامج الجيدة في المواد الدراسية المختلفة مع التجريب العملي لها ، مستغلة الطاقات الموجودة فعلا بين رجال التربية والمهتمين بتدريس العلوم خاصة ، للبدء بعمل منظم يهدف الى برامج تثري وتدعم التربية العملية .
- ٢ - تدريس التعليم البرنامجي في دور اعداد المعلمين ، وكليات التربية ليس فقط من الناحية النظرية ولكن بالممارسة العملية أثناء التدريب العملي في مدارس المراحل المختلفة ، وكذلك في صورة تجارب وبحوث قصيرة .
- ٣ - تدريب المعلمين في الخدمة على وضع البرامج واستخدامها وتقديمها .

بحوث مقترحة :

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية :

- ١ — إجراء مثل هذه التجربة أو تجارب مماثلة على نطاق أوسع ، حتى يمكن دراسة مدى فاعلية الطريقة البرنامجية في تدريس مواد دراسية أخرى لصفوف دراسية مختلفة .
- ٢ — إجراء بعض البحوث الدراسية امكانية البرامج التي اعدھا الباحث في تحقيق أهداف أخرى غير تحصيل المعلومات .
- ٣ — إجراء بحوث مكملة لهذا البحث مع ادخال أنشطة تعليمية أخرى مع كل من الطريقة البرنامجية والمعتادة .
- ٤ — إجراء بعض التجارب والبحوث لدراسة مدى فاعلية الطريقة البرنامجية في تدريس الرياضيات المعاصرة في مدارسنا .
- ٥ — الطريقة البرنامجية في تدريس العلوم لفئات خاصة من التلاميذ .مثلا تلاميذ مدارس المتفوقين وتلاميذ مدارس التربية الخاصة .

* * *

الزميل الأستاذ لبيب محمد شفيق في رحاب الله ..



شاءت إرادة الله أن ينتقل إلى رحابه
الكريم الزميل العزيز المرحوم الأستاذ
لبيب محمد شفيق وكيل الرابطة .. وكانت
وفاته — رحمه الله — في ظروف فاجأه فيها
المرض وهو أقوى ما يكون صحة ، وأوسع
ما يكون أملاً ، وأوفر ما يكون عطاء للمعلمين
عامه وللخريجين خاصة ، وأصدق ما يكون
اخلاصاً لأصدقائه ورفاقه ..

كان الراحل الكريم يأخذ مكاناً مكيماً
في الصف الأول من قيادة الخريجين بمجلس
إدارة الرابطة ، واستمر يؤدي دوره القادر
الخلق بكفاءة وتفوق وإيمان ، وعاش حياته
بيننا يناضل ويكافح بشجاعة وإصرار لتحقيق أهداف الرابطة ، وتمكين
رسالتها في مجتمع المعلمين ..

وكان — رحمه الله — يجمع شمائل القادة ، وتقاليد الرواد ، وخلق
المؤمنين ، وجراة أصحاب الحق . وصلاية أصحاب الرأي ، وشجاعة
الرجال وفضيلة العلماء ، ما وهن عزمه ، وما ضعف أمره ، وما تردد مرة
في أن يقدم الخير — كل الخير للخريجين والزملاء والأصدقاء المعلمين ، حتى
التف حوله الناس ، وأحاطوه بقلوبهم حبا وتقديراً ووفاء ... ولقد شهدت
له ساحة الرابطة مواقف رائعة ورائدة في ندواتها وتجمعاتها واجتماعاتها
ولقاءاتها مع الرواد والمفكرين وأصحاب الرأي الذين يفدون إلينا في المواسم
الثقافية ، وفي اللقاءات المفتوحة مع القادة والمسؤولين عندما تطرح قضايا
المعلمين ، وكان صوته في هذه اللقاءات عالياً وفكره عميقاً ، ورأيه واضحاً
واسلوبه رائعاً يشد الناس ويجذب اهتمامهم وتقديرهم ... ولقد ترك —
بوفاته — مكانه شاغراً لا يستطيع أحد أن يملأه ... رحمه الله ..

أخي الراحل الى جوار الله ...

ستبقى ذكراك تعيش في قلوبنا ، وستظل مآثرك تتردد على ألسنتنا ،
والطريق الذي عشنا معك فيه سيكون طريقنا ، والمنهج الذي رسمته معنا
هو — دائما — منهجنا ..

والموقع الذي نتحرك فيه هنا يدين لك بانطلاقه الثورى الحر وسيبقى
موقع الثوار ... وموقع الأحرار ، وأنت ستظل دائما أمام أعيننا جميعا
الرائد الأمين ، والأخ الفاضل ، والمعلم الحكيم ، والمناضل الشجاع ..

وفي جنة الخلد ... يا أعز الرفاق .

محمود عبد العزيز يوسف
رئيس مجلس إدارة الرابطة

* * *

مجلة التربية

السنة السابعة والعشرون أبريل سنة ١٩٧٥ العدد الثاني

في هذا العدد

- * كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- * الفاقد في التعليم الثانوى (٢) : د. عليه على فرج
- * العلاقات الانسانية والسلوك الابتكارى : د. محمود البسيونى
- * نظام تعليمى يحقق القيم الانسانية : د. لطفى محمد زكى
- * الدوافع النفسية في حقل التعليم : الأستاذ/محمود النبوى الشال
- * التربية التكنولوجية والوسائل التعليمية التليفزيونية : د. نعيمة سعيد سيف
- * تكنولوجيا التعليم ودورها في تعمير سيناء ومدن القناة : د. واصف عزيز
- * حول تجربة الرياضيات الحديثة : د. وليم عبيد
- * مشاعر القلق والتوتر ازاء الامتحانات : د. عبد الرحمن عيسوى
- * الوسائل التعليمية : تاريخها وقواعد استخدامها : السيدة / فتحية على فوده

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة — ٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود عبد العزيز يوسف)

رئيس التحرير
الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
هيئة التحرير

الدكتور احمد خيرى كاظم	الدكتور حسن الفقى
الدكتورة رمزية الغريب	الاستاذة زينب محرز
الدكتور ساعد دياب	الدكتور محمد الهادى عفيفى
الدكتور محمد لبيب النجى	الدكتور محمود البسيونى
الاستاذ محمود النبوى الشال	

سكرتير التحرير
الاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
مدير الصحيفة
الاستاذ محمود احمد النجار

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٠٠ قرش خارج الجمهورية

تصدر أربعة أعداد فى السنة
فى اوائل كل شهر من فبراير — ابريل — يونيو — اكتوبر

دار غريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاظوفلى)

مجلة التربية

السنة السابعة والعشرون أبريل سنة ١٩٧٥ العدد الثاني

في هذا العدد

- * كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- * الفاقد في التعليم الثانوى (٢) : د. عليه على فرج
- * العلاقات الانسانية والسلوك الابتكارى : د. محمود البسيونى
- * نظام تعليمى يحقق القيم الانسانية : د. لطفى محمد زكى
- * الدوافع النفسية فى حقل التعليم : الأستاذ/محمود النبوى الشال
- * التربية التكنولوجية والوسائل التعليمية التليفزيونية : د. نعيمة سعيد سيف
- * تكنولوجيا التعليم ودورها فى تعمير سيناء ومدن القناة : د. واصف عزيز
- * حول تجربة الرياضيات الحديثة : د. وليم عبيد
- * مشاعر القلق والتوتر ازاء الامتحانات : د. عبد الرحمن عيسوى
- * الوسائل التعليمية : تاريخها وقواعد استخدامها : السيدة / فتحية على فوده

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كَلِمَة المَحَرَّر

هل التعليم مهنة أم حِرْفَة ؟

للأستاذ الدكتور يوسف، صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

ورد في البيان المستفيض الذى القاه السيد الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمى وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشعب فى خلال شهر يناير الماضى بعض الفقرات الهامة التى تعكس نظرتة — كمسئول عن التربية والتعليم — الى المعلم ودوره فى النهوض بالتعليم وتنفيذ الخطط التى توضع لهذا الغرض . ويكفى أن نورد بعض العبارات التى جاءت معبرة عن هذه النظرة فى البيان المشار اليه :

« مهما بلغت اتجاهات التربية وأهدافها من الطموح ومهما بلغت السياسة التربوية والخطط الموضوعة لتنفيذها من الدقة والوضوح — فان المعلم يظل هو العامل الأساسى لتحقيق هذه الأهداف وتطبيق تلك السياسة وتنفيذ الخطط بنجاح » .

ويستطرد البيان بعد ذلك ليؤكد أن دور المعلم لا يقتصر على العملية التعليمية والتربوية بل انه يشارك بصورة فعالة مع غيره من العاملين فى حقل التربية والمهتمين بها فى رسم هذه السياسة وفى تنفيذها وفى تقييم نتائجها .

وهذا الكلام حق وسليم جدا وقد أدركنا منذ زمن طويل أن المعلم هو عماد السياسة التعليمية وأن أى تخطيط لهذه السياسة يغفل اعداد المعلم وتمكينه من القيام بأعبائها فهو تخطيط ناقص ومقضى عليه بالفشل . غير أن ما درجنا عليه منذ وقت طويل أيضا يدل على وجود تناقضات واضحة فى الموقف وأن ما نقوله شئىء وما نمارسه شئىء آخر . فاذا كان للمعلم هذه الأهمية البارزة وهذا الدور الرئيسى ، فهل يراعى كل هذا فى اعداده للقيام بهذا الدور الهام . بل يحق لنا أن نتساءل عن ما هية النظرة التى ننظر بها فى مجتمعنا الى المهنة التى يمارسها المعلمون أى الى « مهنة التعليم » وهل حقيقة نحن ننظر اليها على أنها مهنة من المهن الرفيعة التى تحتاج الى

اعداد متخصص علميا وفنيا وعمليا شأنها في ذلك شأن المهن الرفيعة الاخرى كالطب والهندسة والاقتصاد والقضاء . أم أننا ننظر اليها على انها حرفة من الحرف التي لا تحتاج اثنى اكثر من تدريب على بعض المهارات اللازمة للقيام بها والتي تكتسب من خلال الممارسة شأنها في ذلك شأن الحرف البسيطة التي لا تحتاج الى اعداد خاص أو دراسات متخصصة .

ان ما ورد في بيان السيد الوزير من كلام منطقي ليؤكد أن المعلم الذي تناط به مثل هذه المسئوليات الفنية والعلمية يحتاج الى اعداد مهني طويل وممتد والا كان مدعيا عند قيامه بالمشاركة في « رسم السياسة التعليمية وفي تنفيذها وفي تقييم نتائجها » ومع ذلك فإننا مازلنا نقبل في هذه المهنة من لم يؤهل للقيام بأعبائها . وهذا وضع تنفرد به مهنة التعليم دون المهن الفعيلة الأخرى ، مما يدل على أننا مازلنا ننظر الى التعليم على أنه حرفة ، لأن المهنة لها مقوماتها واصولها العلمية وأنشطتها العقلية والعملية كما أن لها مجالات التخصص التي تتطلب اعدادا مهنيا خاصا . فمسئولية المعلم في العصر الحاضر تمتد فتشمل تربية الشخصية المتكاملة والكشف عن الميول والقدرات واعداد المواطن للمشاركة في بناء مستقبل وطنه ويتطلب كل ذلك فهم الفلسفة الاجتماعية السائدة ومكان التعليم منها واتجاهات المستقبل في ضوء الماضي والحاضر وفهم عميق للخصائص النفسية للأطفال والكبار والقدرة على التشخيص والتقويم وغير ذلك من الدراسات والتدريبات التي تمكن المعلم من أن يكون « العامل الأساسي لتحقيق الأهداف وتطبيق السياسة التعليمية وتنفيذ الخطط بنجاح » كما ورد في بيان السيد الوزير .

لقد كانت الفلسفات القديمة تنظر الى عملية انتقال المعرفة من شخص الى آخر على أنها عملية يمين أن تتم بدون الحاجة الى مهارة خاصة . فالشخص الذي يعلم شيئا أو لديه مهارة معينة يستطيع أن يشارك غيره في هذه المعرفة أو المهارة بدون أدنى صعوبة . وعلى ذلك فإذا كانت نظرنا الحقيقية للتعليم على أنها عملية نقل للمعلومات وليست عملية تربية للشخصية واعداد للمستقبل فان يكفي أن يكون المعلم شخصا ملما بالحقائق التي يلقيها لتلاميذه .

ورغم أن هذه النظرة الخسيفة الى مهنة التعليم قد نبذت منذ زمن طويل إلا أن جذورها مازالت مترسبة في نفوس البعض الذي مازال يؤكد على نقل المعلومات وتلقينها ظلنا منه أن هذه هي التربية . وواضح أن هذه النظرة تؤدي الى تجميد عملية التربية والتعليم وتجعل من التعليم حرفة من الحرف التي لا تحتاج الى اعداد خاص وأن كان التلميذ على قدامى المعلمين قد يفيد المعلم الناشئ في عمله واكسابه من خلال الممارسة بعض المهارات اللازمة لنقل المعلومات الى تلاميذه مثل حفظ نظام الفصل واجتذاب انتباه التلاميذ واستخدام بعض الوسائل التعليمية والقيام ببعض الاعباء الادارية .

والنظرية السائدة الآن منذ الثلاثينات من هذا القرن تدعو الى التمسك بأن يكون اعداد المعلم اعدادا مهنيا بمعنى أن تكون الدراسات والتدريبات التى يتنقها المعلم عند اعداده متصلة اتصالا وثيقا باحتياجات المهنة ومتطلباتها السوية بما يحدث عند الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى . فاذا حللنا الأعمال والوظائف التى تناط بالعلم تحليلا دقيقا سواء منها مايقوم به داخل المدرسة من حيث تربية تلاميذه وتوجيههم ورعايتهم وما يقوم به خارج المدرسة باعتباره رائدا اجتماعيا وموجها لثقافة المجتمع ، فانه سوف يتضح لنا على الفور أن الاعداد لمهنة التعليم يتطلب القيام بعدد من الدراسات والتدريبات الخاصة التى تساعد المعلم على فهم فلسفة التعليم وأهدافه بصفة عامة وأهداف المدرسة التى يعلم فيها بصفة خاصة والتعرف على القيم الاجتماعية السائدة والمشكلات الاجتماعية الملحة فى بيئته ووطنه وأيضا على خصائص النمو عند الأطفال والمراهقين وطبائعهم ووسائل تهيئة الظروف الملائمة للتعليم المثمر وطرق التدريب والتقويم المختلفة ، كما يتضح لنا أيضا أن الاعداد لهذه المهنة يتطلب أن يتلقى المعلم من الدراسات والتدريبات ما يجعل منه دارسا للثقافة وناقلا ومحللا مطورا لها ومايساعده على تولى دوره القيادى بين تلاميذه وبين أعضاء المجتمع المحيط به بحيث يستطيع أن يوجه تلاميذه ويسرى النصح الى الآباء فيما يتعلق بتربية أبنائهم ويشارك فى النهوض بالمشروعات التى تخدم البيئة ، كل ذلك على أسس من الدراسة العلمية المتخصصة .

واذا كانت هذه هى بعض الوظائف المطلوب القيام بها فى مهنة التعليم وما نتطلبه من اعداد خاص لهذه المهنة فكيف اذن تبقى مهنة التعليم الى الآن دون أى قيد يحرم الاشتغال بها على غير المؤهلين لتولى مهامها . ألم يحن الأوان بعد لكى تصدر من التشريعات ما يجعل من هذه المهنة مهنة رفيعة لا يمارسها الا من أعد لها اعدادا مهنيا خاصا . اننا نعلم جميعا كيف يمكن أن يسئ العلم الجاهل بخصائص الطفولة أو المراهقة الى إبناء الأمة اساءة قد لا تظهر آثارها الا بعد بضع سنوات ومع ذلك فأننا نترك مجال التعليم حقلًا مباحا لكل ملقن للمعلومات ولكننا نحرم الاشتغال بالمحامة أو انهندسة أو الطب على غير المؤهلين لهذه المهن حرصا على صالح الجمهور .

على أننا يجب أن ندرك فى الوقت نفسه أن الارتقاء بمهنة التعليم الى مصاف المهن الرفيعة لا يمكن أن يتم بمجرد اصدار مثل هذه التشريعات اذ لابد من اتخاذ الاجراءات الأخرى التى تؤدى الى رفع مكانة المهنة ومستواها العلمى والاجتماعى وسوف نوجز فيما يلى بعض هذه الاعتبارات:

١ - من أهم العوامل التى تساعد على الارتقاء بمهنة التعليم ألا يبدأ الاعداد لهذه المهنة قبل الانتهاء من الحصول على شهادة الدراسة الثانوية

وهو المستوى العلمى الذى يبدأ عنده الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى . ان البدء باعداد معلم المرحلة الابتدائية بعد الانتهاء من المدرسة الاعدادية يوحى بأن التكوين الثقافى العام لهذا المعلم أقل من المستوى الثقافى العام لزملائه فى المهن الأخرى على أساس ان المرحلة الثانوية تعتبر مرحلة استكمال للثقافة العامة . ولا يمكن أن يعتد هنا بالرأى الناقض ان الطالب فى دور المعلمين يتلقى دراسة مدتها خمس سنوات منها ثلاث سنوات للثقافة العامة اذ ان الاعداد فى دور المعلمين سوف يأخذ اتجاهها مهنيًا يكون بطبيعة الحال على حساب التكوين الثقافى العام للطالب .

هذا وقد اجمعت المؤتمرات الدولية والعربية والمحلية على ضرورة الأخذ بهذا الاتجاه فى سبيل الارتقاء بمستوى مهنة التعليم .

٢ — وجوب النظر الى مهنة التعليم والى مراحله نظرة متكاملة بدلا من النظر اليها بنظرة جزئية . فالتعليم فى المدرسة الابتدائية لا يقل أهمية عن التعليم فى المرحلة الثانوية العامة وهو فى هذه الأخيرة ليس أهم من التعليم فى المدرسة الفنية ومعنى هذه النظرة الموحدة والمتكاملة أن نعمل على توحيد مصادر اعداد المعلمين فى معاهد موحدة وتحت اشراف الجامعة شأنها فى ذلك شأن معاهد الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى — ويتطلب هذا أن نعمل تدريجيا على زيادة عدد سنوات الدراسة اللازم لاعداد معلم المدرسة الابتدائية الى ان يصل الى المستوى الجامعى فان الوضع غير المتجانس الحالى بالنسبة لفئات المعلمين له تأثير سلبي وضار بالمهنة فالارتقاء بها يتطلب تجانسا فى الاعداد ووحدة فى الفكر والهدف شأنها شأن أية مهنة أخرى ولن يتم ذلك الا اذا كان الاعداد لمهنة التعليم يتم تحت مظلة واحدة كالجامعة مثلا بدلا من أن يكون فى مراكز مختلفة قد تكون غير متجانسة فى أساليبها واتجاهاتها .

٣ — وجوب العناية بتدريب المعلم أثناء الخدمة لاستكمال اعداده . فالمهن الرتيبة تتطلب مواءمة تزويد القائمين بها بكل ما يستحدث فى ميادين التخصص وما يتصل بها من دراسات عامة كما أن النمو الذاتى للمعلم يستلزم أن تنظم عمليات التدريب فى أثناء الخدمة بحيث تحتفظ المهنة بالمستوى العلمى اللائق بها .

٤ — وأخيرا وليس آخرا فان الارتقاء بمهنة التعليم يتطلب العمل على رفع المكانة الاجتماعية للمعلم بكل الوسائل وذلك بقصد اجتذاب العناصر الشابة الذكية للالتحاق بهذه المهنة السامية .

هذه أيها القارىء العزيز بعض ماخطر لنا من آراء ونحن نطلع على البيان القيم الذى ألقاه السيد وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشعب . نسأل الله أن يهيئ لهذه المهنة الجليلة كل أسباب الرقى والنجاح فى تأدية وظيفتها السامية فى تكوين الوطن والمواطنين .

الفاقد في التعليم الثانوى (دراسة مقارنة في مصر والولايات المتحدة الأمريكية)

(٢)

للدكتورة عليّة علي فرج

نظام التعليم الفردى :

بعد دراسة المشكلات التى تعرقل تعليم عدد كبير من المتسربين وربطها بالجهود التى تبذل لحلها فى اطار النظام التعليمى القائم تبين أنه من الضرورى توفير نظم تعليمية جديدة تسمح للفرد باختيار المنهج والأسلوب الملائم لتعليمه وتعمل على تقديم حلول أصلى لهذه المشكلات . فالمشكلة الأساسية تكمن فى فشل الأنظمة التعليمية القائمة فى مقابلة حاجات نسبة غير قليلة من الطلاب . وقد أدى ذلك الى مناقشة نظام التعليم الفردى وتطبيقه فى جهات كثيرة .

ويتصف نظام التعليم الفردى بالمرونة ووجود خطة تتسم بالتغير والتنوع تسمح للتلميذ باختيار البرنامج الذى يلائمه بمساعدة مدرسيه . والتحصيل هنا مرتبط بالقدرة لا بالوقت ويتيح ذلك للتلميذ بطء التعليم الفرصة للفهم ويقاس تقدم كل تلميذ بمقارنة هذا التقدم بأهدافه الخاصة لا بمقارنته بمستوى التلاميذ الآخرين . وتستوجب طريقة التعليم الفردى إعادة النظر فى النظام التقليدى للمدارس من حيث وجود فواصل بين الصفوف المختلفة ووجود أزمّة محددة لدراسة أجزاء المواد المختلفة لأن ذلك يتعارض مع الحرية المفروض اتباعها فى الطريقة الجديدة (١) .

ويحتاج هذا النوع من التعليم الى مدرسين معينين اعدادا خاصا عن طريق برامج تدريبية قبل أو خلال عملهم بالمدارس وأن يكون لهم قدرة خاصة على توفير جو من الصداقة والود بينهم وبين الطلاب وأن يؤمنوا بأن لدى كل طالب رغبة فى تطوير نفسه وتنميتها وأن وظيفتهم هى ايقاظ هذه الرغبة .

1) Bakxer, Cail. ; Goldberg, Isadore, «The Individualized learning System», Educational leadership, Vol., 27 ; No. 8 (May 1970) pp. 775-781.

هذا ولا بد أن يتوافر لدى المدرس من قوة الشخصية ما يمكنه من تنظيم الإدارة طبقا لطبيعة هذا النظام التعليمي مع اظهار تقديره لقيمة الفرد في حد ذاته . أما الذين يتولون عمليات التوجيه في هذا البرنامج فلا بد أن تتوافر لديهم المعلومات الدقيقة عن كل طالب وتزويد هيئة التدريس بهذه المعلومات حتى يمكن استشارة الدوافع الفردية عند الطلاب لأهميتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية .

ومما لا شك فيه أن المدرس في هذا النوع من التعليم يكرس الكثير من وقته للدراسة والاطلاع فلا بد أن يتمتع هذا المدرس بمستوى من الكفاءة يفوق مستوى زميله الذي يقوم بالتدريس في المدارس العادية . وعلى الرغم من وجود بعض الصعوبات التي قد تصادف المدرس في نظام التعليم الفردي كجمود الطلاب وعدم اهتمامهم بالتعليم إلا أن مرونة المناهج وقلة عدد الطلاب في الفصل الواحد . . يهيء للمدرس فرصا كثيرة لتحقيق أهداف البرنامج الذي يقوم بتدريسه (١) .

وقد طبق أسلوب التعليم الفردي في أنحاء متفرقة من الولايات المتحدة الأمريكية وفي كل تجربة من تجارب التطبيق هذه ثم وضع إطار عام للتجربة في حدود السمات العامة لهذا النوع من التعليم وفيما يلي أمثلة لهذه التجارب :

المدرسة الثانوية التكميلية (٢) :

أنشئت هذه المدرسة خصيصا بقصد إتاحة الفرصة أمام الشباب « المنصرف عن التعليم » لاستكمال تعليمه ولذلك فقد روعي في مناهجها أن تتفق مع الصفات الخاصة لهؤلاء الطلاب الذين لا تناسبهم البرامج الدراسية التقليدية . وتعتمد هذه المدارس في تخطيط مناهجها على الاستفادة من الاهتمامات الفردية عند الطالب .

وتقبل المدرسة التكميلية الطالب دون التقيد بمستواه التعليمي أو مشكلاته الشخصية حيث يعطى أكبر قدر من الاهتمام مما يساعده على احراز نوع من النجاح الفردي بعيدا عن مجال التسابق والمقارنة بغيره من

1) Hill Mary Lon. «Personnel in a continuation high school», in : Journal of Secondary Education, Vol. 44, No. 7, (November 1969), pp. 304-308.

2) Reed Donald R. «The nature and Function of continuation education». in Journal of Secondary Education. Vol. 41. No. 7 (November 1969), pp. 292-297.

زملائه كما هو الحال في المدرسة الثانوية العادية . وتعمل هذه المدرسة على تحقيق أهدافها بصورة سريعة تمكن الطالب من تحصيل ثمار عمله مما يدفعه دائما الى مواصلة الجهد لاستكمال تعليمه ويساعد على ذلك تحديد عدد الطلاب في الفصل الواحد وعدم التقيد بقواعد وتنظيمات ادارية يكون من شأنها الضغط على الطالب وتقييد حريته مما يسبب كراهيته للتعليم وانصرافه عنه حيث أن هذا البرنامج قد أنشئ بغرض استعادة الطالب الى صفوف البرامج التعليمية النظامية في التعليم .

وهناك مدارس أخرى لا تتقيد بجداول زمنية معينة أو برنامج محدد أو مقدار تحصيل معين لا يختلف من طالب لآخر وانما هي تقوم على أساس أن الطلاب مختلفون في قدراتهم وطرق تحصيلهم ومقدار استيعابهم ومن أمثلتها :

أكاديمية C.A.M. : (التسمية مأخوذة من (Christian Action Ministry) (١)

تعطي هذه المدارس الفرصة للطلاب الذين لفظتهم المدارس النظامية كي يحصلوا على نوع من التربية والتعليم ويبلغ متوسط سن الالتحاق بهذه المدارس حوالي الثامنة عشرة كما أن ما يقرب من ٨٥٪ من هؤلاء الطلاب من أرياب السوابق ولهم سجل في أقسام الشرطة ويمكن للطلاب الالتحاق بهذه الأكاديمية في أي وقت من العام وتمنح شهادة على مستوى الصف العاشر يكون الطلاب بعدها مستعدين للتدريب على القواعد الأساسية لبعض الأعمال وشهادة أخرى تؤهل للاعداد للتعليم الجامعي فليس النجاح الأكاديمي هو كل ما تهدف اليه هذه المدرسة فانها تهدف أيضا الى الاعداد للعمل ويدفع الطلاب مضروفات ضئيلة يمكن للطلاب تسديدها من خلال العمل في المدرسة أو أعمال تستغرق نصف الوقت خارج المدرسة . وتقوم الأكاديمية بإيجاد الأعمال لهم بمعرفتها وبمعونتها .

وتقوم فلسفة هذه الأكاديميات على أنه اذا كانت أهم عوامل التسرب ترجع الى سوء الاحوال الاقتصادية والاجتماعية والصحية في بعض المناطق فلا يمكن بطبيعة الحال الانتظار حتى تتغير هذه الظروف فمن البديهي ان تغير النظام المدرسي والظروف المدرسية .

1) Robert O. Hahn and David B. Bidna «Secondary Education. Origins and Directions». The Macmillan Company Collier. Macmillan Limited, London, 1970, p. 234.

تجربة في التعليم الفردي للسويين ذهنيا من الطلاب المتسربين :

يعرض Edward G. Dawn (١) وهو مساعد مدير المدرسة الثانوية العليا في بونتياك — متشجان برنامجا في التعليم الفردي أعد خصيصا للسويين ذهنيا من الطلاب المتسربين .

أملى نظام التعليم العام المتبع في هذه المدينة — بونتياك — حيث تبلغ نسبة التسرب ١٧٪ على المسؤولين انشاء مقررات تتلاءم — واحتياجات هؤلاء الطلاب المتسربين وقد اختيرت مجموعة منهم بلغت ٥٠ طالبا تميزوا بقلّة مواظبتهم وانخفاض مستواهم التحصيلي ووجود بعض المشكلات النفسية وبدأ افتتاح هذا البرنامج في ١٩٦٨/١/٢ .

وقد هيأت هذه التجربة في التعليم الفردي فرصة تعليمية أحسن لهؤلاء الطلاب وذلك بانفصالهم عن غيرهم من الطلاب مما يعطيهم عناية فردية ورعاية نفسية خاصة وبزيادة نسبة المدرسين الى الطلاب الى ١ : ١٥ .

وقد تطلب هذا البرنامج جهدا متزايدا من المدرسين في اعداد الدروس حيث ان الكتب المقررة والمؤلفة لجمهور الطلاب في مدارس التعليم العام قد ثبت عدم فعاليتها بالنسبة لهم . ويشترك الطلاب مع المدرسين في الاتفاق على المادة الدراسية المقررة مما يخلق علاقة منتجة وخلاقة بين الطرفين كما تؤدي هذه المشاركة في تخطيط البرنامج الى تنمية دوافع التحصيل لدى الطلاب .

وتستخدم طرق متعددة من أجل محاولة جعل الطالب محورا للعملية التعليمية وليس المادة الدراسية وتستخدم الوسائل السمعية والبصرية على أوسع نطاق كما يشارك في البرنامج كثير من المحاضرين الزائرين ولا يقسم البرنامج الى الصفوف التقليدية المعروفة ويعطى اعتبارا كبيرا للتدريب الحرفي . وكل ذلك في ضوء الاستعداد الخاص لكل طالب على حدة .

ولاختبار مدى فاعلية برنامج التعليم الفردي في تعديل سلوك الطلاب ورفع مستواهم التحصيلي أخذت مجموعة من ٣٦ طالبا من المدارس النظامية لمقارنتهم بمجموعة أخرى من ٣٦ طالبا من برنامج التعليم الفردي وروعى في اختيار المجموعتين التشابه التام في هذه الجوانب : الجنس — الصف الدراسي — السن — السلالة — نسبة الذكاء — المواظبة في المدرسة الثانوية

1) «Individual Instruction for Potential Dropouts», Edward G. Dawn, Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, No. 347, Sept. 1970, pp. 9-18.

الصغرى — الاتزان العاطفى . فالى اى حد نجحت أساليب التعليم الفردى فى تعديل سلوك الطلاب والنهوض بمستوى تحصيلهم الأكاديمى ؟

للإجابة على هذا السؤال اختيرت هذه الجوانب الرئيسية :

١ — **المواظبة** : تبين أن البرنامج الفردى فاعلية كبيرة فى تقليل نسبة الغياب وذلك بالمقارنة بالمجموعة المتحققة بالمدارس النظامية العامة وبالمقارنة بمواظبة نفس المجموعة قبل التحاقها ببرنامج التعليم الفردى ويرجع ذلك ولا شك الى شعور الطلاب فى ظل هذا النوع من التعليم بالانتماء الى الجماعة . كما أن التخطيط الدراسى التعاونى بين المدرس وطلابه يعطى احساسا بالمسئولية من جانب كل طالب تجاه سير العمل واحتمال حدوثه اخلال ما فى حالة تغيبه .

٢ — **مستوى التحصيل الدراسى** : اثبتت برامج التعليم الفردى تفوقه فى هذا الجانب ويفسر المشرفون على التجربة ذلك بأن القراءة تكون دائما على مستوى الاهتمامات الفردية للطلاب مع اثاره الحوافز ومراعاة الصبر من جانب المدرسين بالاضافة الى جعل الطالب محورا للمنهج . كما أن الصلة الوثيقة بين المدرس وطلابه بحكم قلة عددهم تجعله محيطا باهتماماتهم الفردية ومواطن اهتمامهم .

٣ — **مدى اجتذاب المدرسة للطلاب** : ولتقييم هذا الجانب أجرى اختبار : «The Cottle School Interest Inventory» وتبين من نتائجه أن مدى اجتذاب البرنامج الفردى لطلابه يفوق المدارس النظامية .

٤ — **معدل التسرب** : بلغت النسبة المئوية لعدد المتسربين الى العدد الكلى من الطلاب المقيدين ١٤٩٪ فى برنامج التعليم الفردى بينما بلغت النسبة فى المدرسة النظامية ١٧٪ .

٥ — **تقدير الطلاب لذواتهم** : ولتقييم هذا الجانب استخدم اختبار : Self-Esteem Inventory الذى وضعه الأستاذ Stanley Coopersmith وقد اظهر الاختبار أن ٦١٪ من طلاب النظام الفردى قد حصلوا على درجات تفوق طلاب المجموعة المقارنة فى التعليم النظامى .

ولا شك أن الحب والاخلاص الذى يسود جو العلاقات الانسانية فى نظام التعليم الفردى يؤدى الى تمتع هؤلاء الطلاب بتقدير عال لذواتهم .

هذا وقد اهتمت هذه التجربة فى التعليم الفردى بتبين الصفات الخاصة التى تميز مدرس نظام التعليم الفردى عن مدرس التعليم النظامى وأجرى لذلك اختبار مينيسوتا لاتجاهات المدرسين Minnesota Teacher Attitude Inventory على هيئة تدريس برنامج التعليم الفردى وعينة عشوائية من ٢٠ مدرسا من

المدارس النظامية ودارت أسئلة هذا الاختبار حول : تقبل المدرسين للطلاب، الروح الديموقراطية ، الفهم الواسع لعملية التعليم ، الروح الاجتماعية وقد أظهرت نتيجة الاختبار أنه لا يوجد فرق كبير في اتجاهات العينتين بين المدرسين مما يدعو الى الاعتقاد أن هذه البرامج الفردية لا تحتاج الى نوعية خاصة من المدرسين بل يكفي المدرسين العاديين مع مراعاة توافر الميل من جانب هؤلاء المدرسين للعمل مع هذا الصنف من الطلاب .

وقد دلت متابعة خريجي هذا البرنامج في التعليم الفردي على تكيف سليم من جانب هؤلاء مع مجتمعاتهم فقد عمل لهم استفتاء ليعبروا عن شعورهم وليقيموا الجوانب المختلفة لهذا البرنامج وكانت الاسئلة بهدف التعرف على ما اذا كان نظام التعليم الفردي مجرد ارجاء لما كان ينتظر الطلاب من فشل في التعليم العام أم أنه حقق لهم اندماجا وتكيفاً مناسباً في مجتمعاتهم .

وفي تجربة قام بها John E. Roberts (١) لوضع برامج دراسية خاصة للطلاب المتسربين نجد أهم أهدافها : تشجيع الطلاب على العودة الى الدراسة النظامية أو الانتظام في برامج دراسية أخرى موضوعة خصصاً للطلاب ممن لا يعتزمون الانخراط في سلك الدراسة النظامية .

وقد أكد John Roberts ضرورة بحث أسباب التسرب تمهيداً لتقديم برامج دراسية جديدة لمواجهة الاحتياجات الملحة لهؤلاء المتسربين وقد لخص أسباب التسرب فيما يلي : — الانتماء الى بيئات متخلفة ثقافياً — سوء التكيف الاجتماعى — الانتماء الى الطبقات الفنية المترفة حيث تنتفى لديهم الحوافز التى تدفعهم الى العمل وبذل الجهد . بطء التعليم . وفيما يتعلق ببطئى التعلم فقد أثبتت الاحصائيات أن هناك ما يقرب من ٢٠٪ من تلاميذ المدارس ممن يعانون درجات متفاوتة من التأخر العقلى وليس من الواقعية فى شيء أن ندعى أن جميع الأفراد قادرون على الانتظام والسير فى مراحل الدراسة النظامية وما لم نراع هذه المستويات الذهنية متفاوتة سيكثر عدد المتسربين من الطلاب بطيئى التعلم .

وقد أوصى المشرفون على هذه التجربة بضرورة ملاحظة حالات الفشل فى وقت مبكر وعدم الانتظار حتى السنة النهائية لاجراء حصر لهؤلاء الطلاب حتى يمكن تقديم المعونة لهم فى الوقت المناسب وتشجيعهم على البقاء فى مدرستهم أو تحويلهم الى أنواع أخرى من الدراسة أكثر ملائمة لهم .

1) Roberts, John E., «The Dropout» Ibid, pp. 219-232.

وقد أسفرت هذه التجربة وغيرها في التعليم الفردي عن بعض الارشادات الهامة التي يصح أن يسترشد بها المدرسون العاملون في مجال التدريس للطلاب المتسربين أهمها .

١ — الجمع بين التدريس والتوجيه مع محاولة أن يقوم الطالب بعملية تقييم ذاتي فيتعرف على نقاط الضعف الكامنة فيه فيكون في ذلك مدعاة لحسن اختياره للبرنامج الدراسي الذي يناسبه ويساعد على تقبله له .

٢ — ضرورة تقبل الطلاب ومعاملتهم بتقدير واحترام لآرائهم ووجهات نظرهم المختلفة .

٣ — التركيز على المواقف التي يتعلم الطلاب عن طريقها التعاون وتحمل المسؤولية .

٤ — اعطاء كل طالب قدرا من الاهتمام الفردي مع اشعاره بأهميته .

٥ — الاشادة بالنجاح الذي يحصل عليه الطالب واعلاء شأنه وعدم ابراز نواحي الفشل .

٦ — النظر الى المتسربين على أنهم أناس عاديون لهم آمال وتطلعات في الحياة وفي كثير من الحالات عندهم نفس القدرات التي توجد عند معظم الناس والتي لو وجدت الظروف الملائمة لأمكن اكتشافها وبلورتها والاستفادة منها .

كما أوصى المشرفون على هذه التجربة وغيرها بالتوسع في استخدام الوسائل والأساليب الآتية :

١ — الوسائل السمعية والبصرية .

٢ — الاكثار من الرحلات والزيارات للأماكن ذات الصلة بموضوعات الدراسة .

٣ — الاستعانة بالزائرين المتخصصين في شتى المجالات للقاء الأحاديث للطلاب .

٤ — التوسع في أوجه النشاط الجمعي التي تتطلب اشتراك أكبر عدد من الطلاب .

٥ — اتباع مختلف الأساليب التي تضيء على الدراسة الواقعية والحيوية .

٦ — الوحدات الدراسية القصيرة التي تحقق أهدافها في وقت قصير .

٧ — التقويم المستمر لما حققه الطالب مقارنا بحالته في مستهل التحاقه بالبرنامج وفي ضوء قدراته الشخصية .

بعد هذا العرض لأبعاد مشكلة الفاقد في التعليم الثانوى في مصر والولايات المتحدة الأمريكية نقدم بهذه المقترحات لعلاج المشكلة في مصر :

مقترحات لعلاج المشكلة في مصر :

١ — يتضح من عرض مشكلة الفاقد في التعليم الثانوى ان هناك نسبة كبيرة من الطلاب تلتحق بالتعليم الثانوى العام ممن لا تؤهلهم استعداداتهم لهذا النوع من التعليم ويتطلب ذلك العناية بالخدمات التوجيهية بحيث لا يتجه الى هذا النوع من التعليم الا ذوو الاستعداد الخاص له ولا بأس من الافادة من نتائج الابحاث النفسية والتربوية في أمريكا وانجلترا والتي تفيد بأن قلة من الطلاب تبلغ ١٥ ٪ هي التى يناسبها التعليم الثانوى الأكاديمى وذلك من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوى . ويترتب على ذلك امكانية الالتزام بالمعدل المناسب لكثافة الطلاب في الفصل مما يساعد على حسن سير العملية التعليمية .

٢ — اعادة النظر في مناهج المرحلة الاعدادية بما يجعلها مرحلة توجيه واعداد الى النوع المناسب من التعليم الثانوى مما يتطلب النظر اليها كمرحلة تثقيف واعداد للتخصص يتلقى فيها التلاميذ قدرا مشتركا من الثقافة العامة التى تصطبغ بصيغة علمية عملية تجمع بين العلم والعمل أو بين النظرية والتطبيق .

٣ — ان الاعتماد على الشهادة الاعدادية كأساس للقبول بالمرحلة الثانوية وتوجيه التلاميذ على أساسها الى ثانوى عام وثانوى فنى أمر غير سليم من الناحية التربوية نظرا لأن امتحان الشهادة الاعدادية امتحان تحصيلى لا يقيس الا ناحية واحدة من الاستعدادات وعلى ذلك يحسن توجيه الاهتمام الى اختبارات الذكاء والقدرات والبطاقة المدرسية التى طبقت في أوروبا وأمريكا وقطعت شوطا كبيرا في طريق التقدم .

واذا كنا بصدد مناقشة أسس التوجيه السليم لمختلف أنواع التعليم الثانوى فان الأمر يقتضى الغاء الامتيازات التى تمنح استثناء لفئات معينة والتى تتيح لهم الالتحاق بالتعليم الثانوى العام دون التقيد بشرط المجموع مما يتنافى مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

٤ — النظر في تجربة المدرسة الثانوية الشاملة التى تضع البرامج الدراسية المختلفة في مستوى واحد سواء كانت أكاديمية أم فنية أم مهنية في مدرسة ثانوية واحدة مما قد يحد من المكانة التى تتمتع بها البرامج الأكاديمية

هذا بالإضافة الى توافر التسهيلات الادارية والعملية في توجيه التلاميذ ونقلهم من فرع دراسة لآخر أكثر مناسبة لهم مما يعمل بالتالى على خفض الفاقد في صورة الرسوب والتسرب على أن يؤخذ في الاعتبار ضمان الجدية في امتحانات النقل حيث أن نسبة النجاح بهذه الامتحانات تدل على أنها شبه آلية . كما سبقت الإشارة حتى يمكن اكتشاف حالات الفشل في وقت مبكر واتخاذ اللازم بشأن تحويل الطلاب الراسبين الى فرع الدراسة الأكثر ملاءمة لهم .

وقد كانت نواحي الضعف في التعليم المهني في الولايات المتحدة الأمريكية مما دعا كونانت الى تأييد ادخال النشاط المهني في مدارس ثانوية شاملة بدلا من قصره على مدارس ثانوية معينة وذلك لأسباب اجتماعية أكثر منها تربوية وقد عبر عن ذلك بقوله : « ان من المهم لمستقبل الديمقراطية الأمريكية أن تتوثق الصلة بقدر الامكان في المدرسة الثانوية بين من ينتظر أن يشغلوا في المستقبل وظائف المهنيين والحرفيين ومديرى الصناعة وقادة العمال ورجال المبيعات والمهندسين » (١) .

٥ - يؤيد ما سبق ما كشفت عنه الدراسات المختلفة لمشكلة التسرب في الولايات المتحدة الأمريكية من أن نسبة كبيرة من المتسربين من ذوى الذكاء المرتفع تطالب بأن يتضمن المنهج المزيد من النشاط المهني الحرفي والعملى . . مما يدحض الاعتقاد السائد بأن ذوى الذكاء المرتفع يوجهون الى الدراسات الأكاديمية فحسب .

٦ - يجب أن تتعدد أغراض المدرسة الثانوية مع توفير مجالات الاختيار بين التخصصات المختلفة بما يتناسب مع التطور العلمى والتكنولوجى وبما يضمن مقابلة احتياجات التنمية . وفي هذه الحالة يجب ألا يكون وظيفة المدرسة الثانوية مجرد اعداد للجامعة بل اعداد للحياة ويقتضى ذلك اعطاء شهادة ثانوية واحدة لكل أنواع التعليم الثانوى ويمكن فصل هذه الشهادة عن الشهادة التى تؤهل حاملها للالتحاق بالتعليم العالى والجامعى ويمكن للجامعات والمعاهد العليا عقد امتحانات للقبول خاصة بكل كلية منها على حدة .

٧ - ضرورة تغيير مفاهيمنا التعليمية بحيث يتضح في أذهان الطلاب وأولياء الأمور على وجه الخصوص أن التعليم لم يعد عملية تثقيفية فحسب بل عملية اقتصادية جعلت التعليم استثمارا خاصا ذا عائد على مستوى الفرد

1) Harbison. Frederick, «The American High School Today», McGraw-Hill, Book Company, Inc., N. Y. 1959, p. 127.

واستثمارا عاما على مستوى الدولة يساعد على التنمية الاقتصادية . فدولة كمصر تمثل فيها الزراعة مكانا بارزا في اقتصادها القومى يجب أن تهتم بالتعليم الزراعى لخلق جيل من الزراع المهرة ولذلك فمن الضرورى ادخال مثل هذا النوع من التعليم فى التعليم العام ابتداء من المرحلة الابتدائية خاصة فى المناطق الريفية حتى يمكن تكوين جيل من المزارعين يتقنون الأساليب العلمية الحديثة فى الزراعة .

٨ — كما ان الصناعة التى أخذت تحتل مكانها فى اقتصاد البلاد تقتضى الاهتمام بالتربية الصناعية فى مدارس التعليم العام فيعطى للتلاميذ الفرصة لمعرفة الآلات والعمليات الصناعية واكتساب الاتجاهات الصناعية والاجتماعية نحو العمل اليدوى واحترامه وتقديره . هذا بالاضافة الى أن هذا الاتجاه من شأنه بعث الحياة فى المناهج الدراسية النظرية الجافة والتى تعتبر من أهم عوامل الفشل والانصراف عن التعليم . ولعل فى هذا الاتجاه ما يساعد على التمشى مع الاتجاه العالمى المعاصر والذى ينحو نحو التقريب الثنائى بين التعليم الأكاديمى والفنى .

٩ — اذا ما سلمنا بأهمية الخدمات التوجيهية فى المرحلة الثانوية فى تخفيض الفاقد يمكن إعادة النظر فى الدور التقليدى للاخصائى الاجتماعى بأن يحدد لنفسه دورا جديدا يتمثل فى تعاونه مع المدرسين والادارة المدرسية فى تنفيذ البرامج التعليمية بما يمهده بهم من معلومات وخبرات تتوافر له نتيجة احتكاكه بالطلاب والتعرف على مشكلاتهم فهو يستطيع تقييم المناهج وطرق التدريس من خلال آراء جمهور الطلاب . وهكذا نجد أن تطوير المفهوم التقليدى لوظيفة الاخصائى الاجتماعى يؤدى الى قيامه بدور فعال فى مجال توجيه طلابه مما يؤدى الى التغلب على الكثير من مشكلاتهم التى قد تشكل عقبة فى سبيل تقدمهم الدراسى وقد تؤدى الى فشلهم وانصرافهم عن الدراسة .

١٠ — انشاء جهاز خاص لحصر الراسبين الذين تجاوزوا الحد الأقصى لمرات الرسوب والمتسربين ومتابعتهم تكون مهمته جمع المعلومات عنهم لتقديم الخدمات المناسبة لهم فى صورة برامج دراسية خاصة تهدف الى : تشجيعهم على العودة الى الدراسة النظامية أو الانتظام فى برامج دراسية أخرى لمن لا يعتزم منهم العودة الى الانخراط فى سلك الدراسة النظامية .

ويتطلب الأمر فى الحالتين ضرورة بحث أسباب الرسوب أو التسرب حتى توضع البرامج الدراسية المناسبة التى تواجه احتياجات هؤلاء الطلاب . وهذا يمكن الاستفادة ببعض جوانب نظام التعليم الفردى الذى يطبق فى الولايات المتحدة الأمريكية والذى سبقت الإشارة اليه على أن تدخل هذه البرامج الخاصة فى نطاق مايعرف بالتربية غير ا رسمية والتى يقصد بها كل ما هو

خارج نطاق النظام التعليمى الرسمى من برامج تعليمية ذات أهداف خاصة لخدمة دارسين معينين وتكون مسئولية انشاء هذه البرامج وتنفيذها وإدارتها وتمويلها على عاتق الأفراد وليس الدولة — ممن يأنسون فى أنفسهم الكفاءة والخبرة فى مجال العمل مع هذا النوع من الطلاب الذين لم تجد معهم المناهج والأساليب المتبعة مع جمهور الطلاب فى مدارس التعليم العام .

ويجدر الإشارة الى أن هذا الأمر يختلف عن وضع المدارس الخاصة فى مصر والتي تتمشى فى مناهجها والحد الأدنى والأقصى لأعمار تلاميذها مع ما هو قائم فى مدارس وزارة التربية والتعليم .

وقد سبقت الإشارة تفصيلىا الى طبيعة وخصائص برامج التعليم الفردى ونوعية المدرسين العاملين فى هذا النظام وجمعهم بين عمليتى التدريس والتوجيه والتجارب المختلفة التى أجريت فى إطاره فى الولايات المتحدة الأمريكية ونتائجها وهى ما يمكن تطبيقها عندنا خارج نطاق السلم التعليمى الرسمى لخدمة هؤلاء الطلاب الذين عجزوا عن التوافق مع الأنظمة التعليمية العامة القائمة ويحتاجون الى عناية فردية خاصة وبرامج توجيهية وتعليمية تأخذ فى الاعتبار أسباب قصورهم وتقدم لهم ما يتمشى مع مستوياتهم الذهنية واستعداداتهم الخاصة وظروفهم الأسرية والاقتصادية .

ولعل فى أنظمة التعليم الفردى ما يكمل الاجراء الرسمى الذى تتبعه مدارسنا العامة بالنسبة لتحديد مرات الرسوب أو الفصل اذا ما تجاوزت الغياب مدة معينة حيث أن الهدف هو تقديم المساعدة للأمثال هؤلاء الطلاب باعدادهم لشق طريقهم فى الحياة بالاسلوب الذى يلائمهم والذى لم توفره لهم المدارس العامة .

١١ — يجب أن تهتم مدارس التعليم العام بالأنشطة المدرسية التى تستهدف تكوين مهارات اجتماعية لدى الطلاب فقد أثبتت الدراسات فى الولايات المتحدة الأمريكية أنها تلعب دورا فعلا فى اجتذاب الطلاب وتخفيض حالات التسرب . هذا بالإضافة الى أهمية اسهام الطلاب بدور ايجابى فى التخطيط لهذه الأنشطة وقد أثبتت برامج التعليم الفردى أن المشاركة بين الطلاب والمدرسين فى تخطيط البرامج الدراسية تقوى دوافع التحصيل عند الطلاب .

* * *

العلاقات الإنسانية والسلوك الابتكاري

الدكتور محمود البسيوني
عميد المعهد العالي للتربية الفنية

من أهم ما تعنى به التربية الحديثة ، تنمية العلاقات الإنسانية بين البشر ، وتعنى العلاقات الإنسانية تلك الروابط الوجدانية بين فرد وآخر ، أو بينه وبين الجماعة التي يعيش وسطها ، وذلك بقصد تحقيق حاجة مشتركة لا غنى عنها ، وقد يبدو أن هذا الهدف مدعاة للتساؤل ، إذ أن البشر بطبيعتهم يعيشون بعضهم مع بعض ، بعلاقاتهم الإنسانية ، فكيف يمكن أن تكون تلك العلاقات ، هدفا من أهداف التربية ، بل هدفا يرتقى إلى المرتبة الأولى من الأهداف التربوية ، ويؤكد ذلك الاتجاهات التربوية السائدة في بعض البلاد المتقدمة مثل أمريكا ، والتي تبلورت في إطار له حيلة بطبيعة المجتمع الأمريكي ذاته ، الذي وفد إليه المستوطنون كمهاجرين من دول مختلفة ، كانت لهم لغاتهم الخاصة بهم ودياناتهم المتميزة وعاداتهم المنعزلة التي مثلت بالنسبة للمجتمع الأمريكي مشكلا رئيسيا إذ تصور المفكرون لو أن كل واحدة من الطوائف المهاجرة تجمعت بعضها مع بعض ، وخلقت فيما بينها وحدة ذاتية ، فإن هذه الوحدة قد تصطدم بوحدات أخرى صنعها المهاجرون من بلاد مغايرة وعلى ذلك فإن المجتمع في نهايته سيعانى من عدم تحقيق وحدته ، لأنه يكون في هذه الحالة مؤسسا على وحدات عنصرية لا رابط بين بعضها والبعض الآخر ، بل وكثيرا ما يحتمل التضارب بين هذه الوحدات ، كما هو حادث مثلا بين السود والبيض .

ولذلك رأى المربون الأمريكيون بخاصة أن تنمية العلاقات الإنسانية من الأهداف الأولى التي يجب أن تحققها التربية ، وليس معنى العلاقات الإنسانية ، مجرد الارتباط الشكلي بين بنى البشر ، فقديمًا قال الشعراء :

الناس للناس من بدو وحاضرة

بعض لبعض وأن لم يشعروا خدم

والمعنى يشير هنا إلى أن الوفاق لا يحدث بين أعضاء المجتمع إلا إذا سلم كل عضو فيه أنه يؤدي خدمة نظير تلقيه خدمات ممن يقومون بخدمته ،

بمعنى ذلك أن الحياة في المجتمع الحديث توجب الترابط الذي من شأنه أن ييسر تبادل الخدمات ، فيخلق بين الناس حياة أفضل مما هي عليه الآن .

والعلاقات الانسانية لا تقوم على رياء أو نفاق، أو على نزوات شخصية، أو على الاهتمام بالمظهر الخارجى للحوادث دون بحث في منبعها والمشاركة في حل مشكلاتها ، فالعلاقات الانسانية اذا كان هذا شأنها فانها في الحقيقة لا تخلق مجتمعا متماسكا بل شرذمة من الناس ، كل همهم الانتهازية ومحاولة تحقيق المآرب بأى طريق كان على حساب المصلحة العامة .

وليس عيبا أن يكون لكل عضو من أعضاء المجتمع مصلحة خاصة ، لكن العيب أن يطالب هذا العضو بتحقيق تلك المصلحة على حساب مصلحة الآخرين ، بل العيب الأكبر أيضا أن ينال حقا لا يمثل مصلحته الذاتية ، وإنما يمثل مصلحة من هو أحق منه ، ولأسباب غير موضوعية ، وخارجة عن منهج العدالة الاجتماعية استطاع بتحكمه أن يحصل على هذا الحق الذي ليس له . ومن هنا يظهر تعقد العلاقات الانسانية ، لأنها تستند الى مبادئ أخلاقية ترتبط بمفاهيم عن الديمقراطية ، وعن الأسلوب العلمى ، للوصول الى الحقيقة ، كما تستند الى الصلة بين الحق والواجب ، والاحساس بالمساواة ، وشمول النظرة التى تخدم صالح الجماعة ، على اعتبار أن الجماعة خيرة ، وتضم الأفراد الذين يؤمنون بهدفها ، ويسعون لتحقيقه . ولذلك فان العلاقات الانسانية حينما تغشاها النزوات والأهواء ، فانها تخلق في المجتمع فسادا ، بل تخلق بيئة ملوثة من شأنها أن تورث الأجيال الجديدة مفاهيم عن العلاقات الانسانية غير سليمة ، قد تورث الزلفى للرؤساء ، كما يتضح في احدى أغاني الموسيقار الراحل سيد درويش .

« علشان ما نعلى ما نعلى ما نعلى »

لازم نطاطى نطاطى نطاطى »

وهذا يبين مفهوم الارتقاء ، أنه ليس مستندا الى كفاءة ، والى حق ، بل الى خنوع المستكين الذى يحاول أن ينال بغيته ، عن طريق هذا المظهر الشكلى الذى يرضى به أصحاب السلطان ، وحينئذ يمكن أن ينال حظوته فيفضل على غيره في الترقى الى الوظيفة الأعلى .

وفي الواقع يسود هذا الاتجاه في المجتمع الذى يعانى من تحكم قوى النفوذ ، ومن المستعمرين وأتباعهم ، ومن نظام الطبقات الذى لا يعترف بحقوق الانسان ، بل ويعتبر الأرض ارثا شرعيا للملاك دون سائر الناس .

وتتأثر أيضا العلاقات الانسانية بالسلوك النمطى ، وهو سلوك روتينى يتبع فيه الفرد نظاما مألوفاً بيروقراطيا ، بطيئا ، يسير من خلاله فى دائرة مفرغة لحل مشاكل الناس ومشاكله .

والسؤال هنا : ألا تقوم العلاقات الانسانية على أساس من السلوك الابتكارى ، أم أن تلك العلاقات لابد أن تسودها النمطية ، والتزمت ، والخضوع للتقليد الآلى بدون فكر ، أو حس خلاق ؟ الحقيقة أن العلاقات الانسانية يجب أن ينظر اليها باعتبارها روحا أولا ، قبل أن تكون شكلا نمطيا ، والمثل الشعبى الذى يقول « لاقينى ولا تغدينى » يعنى أن محبة الناس ، واحترامهم ، والاهتمام بهم ، وفتح الصدر عند ملاقاتهم ، أهم بكثير من الشيء الذى فى استطاعة الفرد أن يسديه اليهم . بمعنى أصح ، أن العلاقات الانسانية قد تطرد ، وتنمو ، وتخلق مجتمعا سعيدا ، لو أنها أقيمت على روح من المودة والمحبة بين الأفراد ، تلك الروح التى يشعر فيها الفرد أنه مرغوب فيه ، ومعترف به ، وينال احترامه ، وحقوقه مرعية ، وتؤخذ مشكلاته وآراؤه بالاهتمام الذى تستحقه ، ولذلك لا يمكن أن يتحقق هذا الشعور اذا ظلت هناك فجوة بين الحاكم والمحكوم أو بين المدرس والتلميذ ، أو بين رئيس التحرير والصحفى ، أو بين شرطى المرور والمارة ، فى كل هذه الصلات التى تحكم بنى البشر ، يثار قانون العلاقة التى تربط بين هؤلاء الناس من زاوية الخير والشر : هل هى علاقة أساسها احترام الفرد ، وتقدير مصلحته ، والاهتمام بحاجاته ، وتيسير حاله ، والاعتراف بأهمية رأيه ، وعمل حساب له فى كل مجال ، أم أن ذلك كله ليس له اعتبار ؟

الواقع أن العلاقات الانسانية ، اذا نظر اليها فى اطار ديمقراطى ، فائنا بطبيعة الحال نجد أن الفرد سيكون له الاحترام داخل المجتمع ، أو داخل الجماعة التى يكون عادة عضوا فيها ، وتقوم هذه الجماعة أساسا على المشاركة الفعالة بين كل الأعضاء الداخلين فى تركيبها ، وتحترم الأغلبية الأقلية لا لشيء ، الا لأنها تمثل مجموعة تفكر تفكيرا مغايرا للرأى الغالب ، ولو لم يؤخذ به فى الاعتبار عند التطبيق .

وقد تكون هذه العلاقة الديمقراطية ذاتها ، التى يشعر فيها الفرد باحترام نفسه واحترام الآخرين ، قائمة على أساس خلاق ، وتعتمد على الاحساس ببنى البشر وتذوق امكانياتهم ، والوعى بهم ، فان مثل هذا التذوق يحتاج الى مقدرة غير عادية من كل فرد ، لكى يدرك أهمية الفرد الآخر ، مهما يصغر سنه ، أو يضعف مركزه فى الاطار الاجتماعى . فالعلاقة الانسانية بهذا الوضع الذى يتطلب سلوكا مبتكرا ، لابد أن يتوافر فيها أولا ذلك الحس

الديمقراطى بأن الناس سواسية ، وان اختلفوا فى مشاريعهم ، بل أن اختلفهم يجب ان ينظر اليه على أنه من الأمور المتوقعة والتي تثرى أهداف الجماعة .

فراى الفرد وحده مهما يكن جيداً ، راى منفرد ، لكن راى الآخرين يمثل اتجاهات أخرى ، وحينما تؤمن الجماعة برأى ، سيكون وليد حوار الجماعة وتفاعلها وإدراك صالحها ، فتختار أفضل الآراء التى تتفق مع هذا الصالح بعد أن تكون قد محصت كل الآراء وبويتها ، ورفضت منها الآراء غير السليمة ، واعتنقت الآراء الصالحة لخيرها .

وهذا الاعتناق الأخير ، يقوم أساساً على الحس الموضوعى البعيد عن النزوات والآهواء ، بل يقوم على منهج علمى ، ذلك المنهج الذى يأخذ فى اعتباره طبيعة المشكلة التى تدرس ، وحدودها ، والطريق العلمى الذى يمكن أن يتبع للوصول الى حلها ، أو الى الراى الذى انتهى اليه الانسان المفكر ، هذا الراى لابد أن تسنده الحجج ، بل يكون من ورائه منهج تجريبى تؤكد البراهين صحته .

ولذلك لا يستطيع الأعضاء الآخرون فى الجماعة ، أن يجادلوا فى صحة شيء أثبتت البراهين صحته ، أن الجدل عادة يتم فى مسائل لم يبت فيها العلم برأى ، بل وتحتل آراء متعددة ، وطالما هى مسائل جدلية ، فستظل كذلك الى أن ينتهى فيها برأى علمى قاطع ، ولا يمكن أن تقوم العلاقات الانسانية على جدل لا نهائى ، بل أن كثيراً من أمور الحياة اليومية تتم بمنطق قد يكون رياضياً ، وقد يكون منطق السبب والنتيجة ، وقد يكون أساسه التجريب ، وفى كل من هذه الحالات يلاحظ أن العلاقات الانسانية التى تربط الفرد بالآخر ، وبالجماعة ككل فى أى ركن من الأركان ، لابد أن تقوم أساساً على هذا النهج الموضوعى الذى يتوخى البحث العلمى .

ولكن السؤال أنه بعد تلك الموضوعية تظل هناك تغيرات فى العلاقات الانسانية إذ أن العلم وحده كحقائق ، وان كانت تريح البشر فى انتهاج السلوك الموضوعى الذى يقل الاختلاف عليه ، أو يكاد ينعدم — فان هناك مسائل أخرى تتعلق بأشياء أكثر التزاماً بالحقائق ، وهى تلك التى لابد أن يدخل فيها ما يمكن أن يسمى بالسلوك الابتكارى ، فهناك خوف أن ينتهى الشكل العلمى الموضوعى الى شكل بلا مضمون ، شكل يتقيد بالتقاليد وبالعرف ، وينتهى بالتزمت .

من الطبيعى أن مثل هذا الشكل ليس هو المتوقع فى العلاقات الانسانية

التي تقوم على أساس ابتكارى ، اذ أن الشكل ما هو الا أسلوب متعارف عليه لنتم من خلاله الصلة بين الناس بعضهم وبعض ، والشكل وحده يعتبر شعائر قد تتغير طريقة ممارستها بالروح التي تمارس بها ، فيمكن أن تلقى على صديق التحية بغمزة عين ، أو سلام باليد ، أو تقابله بالأحضان ، هذه كلها تدخل في نطاق الشكل ، وهو شكل كما هو واضح يختلف في مظهره لكن هدفه في النهاية واحد ، وهو التحية لشخص آخر .

السؤال هنا أن مثل هذا الشكل قد يؤدي بمختلف المظاهر من الشعائر، ولا يحس الشخص الذى يقصد تحيته راحة في اطار هذه العلاقة ، اذ تظل الكوامن النفسية تلعب دورا هاما في ترجمة المضمون المترتب على الشكل ، وفي هذه الحالة يجد الخيال فرصة فسيحة لتأويل الشكل وفقا للانفعال النفسى الذى يحيط به ، واذا كانت العلاقات الانسانية تقوم أساسا على المحبة الصادقة ، وعلى التعاون ، وعلى الاحساس بالمساواة ، وعلى كل القيم التي ذكرت آنفا ، فان المضمون لا يقل أهمية عن الشكل ، بل ان المضمون هو جوهر السلوك ، واذا فقد انتهى الشكل الى عملية آلية .

وكيف يمكن أن يقاس السلوك في العلاقات الانسانية بين الشكل والمضمون ؟ يمكن ببسر الاجابة عن السؤال اذا حدث تصور للتقدم البشرى، والسؤال هنا من الذى يفعل هذا التقدم ، هل هو الانسان الروتينى النمطى، الذى يسير في سلوكه مع مظاهر شكلية ؟ أم انه الشخص المبتكر الذى غير من خلال ابتكاراته في الشكل ، فتغير معه المضمون ، فأحدث موجة من التقدم ؟ بمعنى أنه اذا كان العرف قد درج بالفتاة الا تلبس شيئا يكشف مفاتن جسدها ، أو وجهها ، فتولد مع ذلك البرقع ، والملاءة اللف ، وهو رداء من ناحية الشكل يغطى كل مظاهر الفتنة ، التي يراد اخفاؤها بالنسبة للفتاة عن أعين من يرونها ، لو تأملنا السلوك المرتبط بهذه الظاهرة من الناحية الابتكارية نجد انه يمكن أن يستمر سنوات طويلة ، لاتفاقه مع الفكرة الأخلاقية الموروثة ، التي تقول بأن الفتاة يجب ان تخفى كل مفاتن جسدها ، فهي بالنسبة للأخلاق عورة يجب أن تغطى .

كيف يمكن أن يترجم رواد المودة هذا الاتجاه ، لو أنهم أخذوا به بحرفيته لما حدث تطور ، قد يحاول رواد المودة من المبتكرين ، أن يحسنوا من شكل الملاءة والبرقع لكن لا يعتبر ما يفعلونه نقدا جوهريا وتطوعيا بالنسبة لعادات شعب ، ولكنهم لو غيروا الملاءة كلية الى زى آخر ، كارتداء السروال ، والبلوزة ، والمينى جيب ، أو الماكسي ، فان تغيرا في العادات السلوكية قد يتضح نتيجة هذا التغير في المودة ، ويعتبر رواد المودة من المبتكرين ، هم الذين في الحقيقة غيروا مظهر العلاقات الانسانية : من حالة التجميد

والرجعية ، الى حالة من الحرية والتطور ، بل ان اخفاء الجسم تحت الملاءة
اللف ، كان يرتبط به عادات غير صحية ، فالسيدة لا تتمكن من أن تعرض
جسمها للشمس ، كما أنها لا تستطيع أن تخرج وتتفاعل مع المجتمع بايجابية ،
بل ان مكانها كان دائما هو المنزل !!

فعادات التقدم هي التي أخرجت المرأة من المنزل ، فغيرت شكلها ،
فتغير المضمون ، فتعلمت ، فأدركت حقوقها ، فبدأت تشعر بفاعلية ايجابية
في المجتمع ، لم تكن تشعر بها من قبل .

فالمسلك الابتكاري الذي ارتبط بالزى ، حرر العلاقة الانسانية ، وجعل
لها شكلا جديدا مغايرا للشكل المألوف . ويبين المسرح ألوانا من النقد
منصبة على مظاهر بعض الشخصيات التي يجسد فيها الروائيون ، مظاهر
التزمت الاجتماعي الطبقي ، الذي لا يوجد علاقات انسانية سليمة بين أفراد
المجتمع ، فذلك هو الباشا الذي يسوق الفلاحين كالعبيد بالسياط ، وهذا
هو صاحب المصنع الذي يسخر العمال كالآلات دون أن يعطى لهم من الأجر
ما يستحقون نتيجة عرقهم وكدحهم ، وهذا الشرطي الذي يتحكم في البائع ،
تحت اسم النظام ، لينال منه مآربا شخصيا .

يشاهد المتفرج مسرحيات يدور الحوار فيها حول شخصيات من هذا
النوع ، ويعرض الفن في الحقيقة من خلال تلك المسرحيات عرضا نقديا لتلك
الشخصيات ، فيكره الناس فيها ، ويربطها بالشر ، ويحببهم في شخصيات
أخرى تتسم بالسماحة وحب الناس ويربطها بالخير ، حينئذ يكون هذا التحليل
من خلال الفن بمنزلة احتضان سلوك ابتكاري نائر على الأوضاع التقليدية
الانسانية ، ومؤكدا لسلوك من نوع آخر يقوم على علاقات انسانية أكثر
تقدما ، بل أكثر ابتكارا .

ولذلك فان قادة الفكر ، والفنانين ، والفلاسفة ، والعلماء ، والمبتكرين
عبر العصور ، هم القيادات التي كانت تحرق نفسها وقودا لتغيير البشر
بما تكشف عنه من حقائق علمية ، وقيم انسانية ، تفتت بها التزمت الذي
كان يثور عليه الناس في الأحقاب التي عاشوا فيها .

تأمل وضع جاليليو من رجال الكنيسة ، الذي استنكره الفاتيكان منذ
بضع سنوات ، ألم يكن سلوك جاليليو وهو يهدي الى حقائق جديدة ، سلوكا
مبتكرا ، داعيا الى ترك التزمت ، والبحث عن الحقيقة ، وبناء السلوك
الجديد وفقا لها ، وعلى دعامة منها ؟

ان ما يكشفه العلماء والفنانون ، يؤدي في النهاية الى تغيير الاساس

الذى تقوم عليه العلاقات الانسانية ، هذا التغيير يجعل العلاقات الانسانية ذات سمات مبتكرة ، ولذلك فالعالم والفنان ، كلاهما له تأثيره فى تلك العلاقات ، وعلى اساس هديهما نتحسس تلك العلاقات ، فاعلم يجعلها موضوعية ، والفن يعطيها المسحة الانسانية الخلاقة ، أى أن العلم والفن ، كلاهما الوسيلة الحقيقية لتحرير العلاقات الانسانية من جمودها ، ومن كبوتها ، والارتقاء بها الى المستوى الديمقراطى السليم ، الذى يضمن تهذيبها ، واطرادها فى الاساس الخير السليم .

ان التربية الهادفة التى ترسى قواعد العلاقات الانسانية فى التعليم وتنميتها ، لابد أن تستند فى اتجاهها الى العلم ، والفن معا ، فالعلم يعود التلميذ الموضوعية ، والبحث عن اليقين ، وعن الحقائق ، أما الفن فهو الذى يعطى بصيرة للتلميذ لكى يحس نتائج تلك الحقائق الموضوعية ، ويساعده فى صوغها ، وتوجيهها بما يكفل تحسين تلك العلاقة الى شكل من السلوك أكثر ابتكارية ، بالروح التى أودعت فيه ، من الشكل الاول للسلوك الذى يتسم بالانمطية والآلية .

لقد آن الاوان للتربية ، أن تربط بين العلم والفن ، والعلاقات الانسانية ، فلو لم يصب العلم والفن فى تحسين تلك العلاقات ، لما تغير المجتمع ولا تطور .

نظام تعليمي يحقق القيم الإنسانية

من خلال برنامج للتربية الجمالية

باحدى المعامل التربوية *

للدكتور لطفى محمد زكى

أستاذ التربية

بالمعهد العالى للتربية الفنية

إذا كانت الخبرة الجمالية احدى القيم الانسانية فى العملية التربوية ، فكيف يمكن تفسير ذلك فى ضوء الحركة الدائرة التى تهدف الى رفع مستوى الأنظمة التعليمية الحديثة والتكنولوجيا المعاصرة ؟

احدى الاجابات تكمن فى طبيعة تلك الخبرة الجمالية كما حددت فى برنامج « سيمريل — CEMREL » للتربية الجمالية ، وهو معمل تربوى اقليمى بالولايات المتحدة الأمريكية . كان لهذا المعمل وما يزال اهتمام أساسى فى تطوير الأنظمة التعليمية . وكانت هذه الأنظمة شاملة لمجالات تربية الطفولة المبكرة ، والرياضيات ، والتربية الجمالية . ومن تلك المجالات الثلاثة يقدم برنامج التربية الجمالية فرصا فريدة تتضمن مصادر تعليمية انسانية فى جوهرها .

« ان الخبرة الجمالية خبرة ذات قيمة عضوية ، خبرة لها قيمة فى ذاتها » (١) . بمعنى أنها ظاهرة ذات قيمة فى نفسها . ولا يمكن أن تدفع هذه

* CEMREL, The Central Midwestern Regional Educational Laboratory, Missouri, U.S.A.

1) Stanley S. Medeja and Harry T. Kelly, «A Curriculum Development Model for Aesthetic Education, «The Journal of Aesthetic Education, IV (April, 1970): 53-63.

الخبرة في اطارات ذات جزاء خارجي . فان كل هذه المثيرات التي استخدمت في الماضي لتشجيع التعلم مثل المال ، أو المركز ، أو الرضا ، أو الخوف ، تلك جميعها خارجة عن نطاق مجال الخبرة الجمالية . كذلك أي نظام يعطى ضمنا أو جزاءات رمزية ينبغي أن يعتبر خارج ذلك العالم . وليس معنى هذا أن نقول أن تقديم مصادر في الخبرة الجمالية هو شيء خارج عن أي منهج للتعلم . لهذا السبب فان مصدر التربية الجمالية التي لها مفهوم معترف به ، وخطط له بدقة وعناية قد يكون له وسائل ذات دلالة لضمان تزويد الانسان بالطاقة والحيوية في العملية التربوية .

كل ذلك اذا ، يقود الى ثلاثة أسئلة اضافية :

- ١ — هل يمكن أن يكون هناك نظام تعليمي متطور ومتناغم مع طبيعة الخبرة الجمالية فيما تقدمه مصادر التربية الجمالية ؟
- ٢ — هل يتيح هذا النظام للتلاميذ ومجتمعاتهم بعض درجات المرونة والاختيار ؟
- ٣ — هل لمثل هذا النظام أن يتسق وكل ما سبق ذكره وفي الوقت نفسه يصبح ذا أهمية تربوية وأساسا جوهريا في الحقل التعليمي ؟

نظام تعليمي لتطوير مصادر التربية الجمالية :

دراسة قام بها باحثان (١) لتخطيط نظام تعليمي يطور منهجا للتربية الجمالية يتفق والفكرة السابق ذكرها . وهناك مجالان للاهتمام لازمان في تحقيق نظام تطوير المصدر الاساسي للمعلومات الجمالية وفي كيفية اختيار المحتوى وفي تنظيمه .

وقد اتسم النظام التعليمي لهذين الباحثين بتقسيم مجموعات المحتوى الذي اقيم حوله مراكز الانتباه . فقسمت مادة صفوف المرحلة الاولى الى أربع مجموعات : مدخل الى الظاهرة الجمالية — وعناصر في الفنون وفي الأنظمة والبيئة — وعملية التحويل — والناس في الفنون . ويمكن أن تكون مثل هذه المراكز للانتباه نقاطا أساسية لنشاطات التلاميذ في التربية الجمالية.

1) Stanley S. Madeja and Harry T. Kelly, «A Curriculum Development Model for Aesthetic Education», The Journal of Aesthetic Education, IV (April, 1970), 52-63.

بحيث تمثل الظاهرة الجمالية وما بينها من علاقات . وثمة محاولة تحديده قياسي لكل مركز انتباه لكي تستمر فيها بين عناصر المجموعة داخل التجمع كمثال ، ففي المجموعة الرابعة ، « الناس في الفنون » ، يبدو دور المهنيين في الفنون كلها متشابهاً ففيها يهتم كل منهم بعملية تحويل الفكرة الى عمل غني منته ، وفق النظام الذي رسخ في أذهانهم .

المجموعة الأولى : وهي مدخل الى الظاهرة الجمالية ، تدرس فيها الصفات الجمالية للوقت ، والمكان ، والحركة ، والصوت والضوء . تلك العناصر التي تتجاوز أنظمة الفنون وتتعداها وهنا تقدم الوسائل لتحقيق دراسات الفنون في التربية الجمالية . متضمنة نماذج من جميع أنظمة الفنون تشكل محتوى هذه السلسلة . وتلك مقدمة منطقية أساسية في كل الوحدات التي تمثل الظاهرة جميعها ، سواء أكانت من صنع الانسان أم من الطبيعة ، وربما تمازجها بعض الصفات الجمالية .

والمجموعة الثانية : « عناصر في الفنون والأنظمة والبيئة » ، وتشمل هذه المجموعة المفاهيم التي ترتبط بخاصة بالعناصر المستخدمة في الفنون وفي البيئة ، مثل التركيب في الموسيقى ، والشكل في الفنون التشكيلية ، والحركة في الرقص . والتأكيد على ادراك العنصر داخل نظام الفن وعلاقته ببناء العمل كله . كذلك يندمج التلميذ في النشاطات التي تحول هذا العنصر الى شكل فني ، والتأكيد على ادراك بناء العنصر ووصفه واختبار انتاجه في العملية الابتكارية لكي يبدأ في تطوير النقد ووصف المهارات الضرورية في اصدار الأحكام الجمالية .

والمجموعة الثالثة : « العملية التحويلية » التي تقدم طرق تنظيم العناصر خلال العملية الابتكارية أو عملية تحويل العناصر داخل الأعمال الفنية الكلية . والتلميذ يدخل الى الطرق بوساطة ما يبتكره من بناء ، في خلق أعماله الفنية . ومن ثم ينتقل الى عملية اصدار الأحكام الجمالية . وفي هذا يتلزم التحويل ويتأصل في أساس الأحكام الجمالية بوساطة التلميذ .

والمجموعة الرابعة : « الناس في الفن » ، يتأكد فيها كيف ينظم المهنيون في الفنون العناصر الفنية داخل العمل كله . واستمرار هذه الجماعة يعتمد على دور التشابهات التي يشارك فيها الفنانون في العملية الابتكارية — كل يؤصل فكره وينظم العناصر في عمل مفتوح معبر . وتبدأ عدة أنماط في الانبثاق من مجموعة عناصر لهذا التجمع . كما يعمل الفنانون أيضاً في مختلف الأنظمة مستخدمين خامات وطرق متنوعة ، وتراكيب أعمالهم وعملية التحويل تعرض

متشابهات . وهذا المركز أو المجموعة الأخيرة تعرض اندماجا مشتركا له أهميته ووظيفته . ومن خلال دور الفنان ، تتحقق نموذجية خبرة التلاميذ لمراكز الانتباه الثلاثة الأخرى .

لقد ترجمت هذه المجموعات ومحتواها العام الى نشاطات ، والنشاطات تثير سلوك التلاميذ وغايتهم . ويبوب هذا السلوك حصيلة أنماط التلاميذ لمجموعة العناصر لكي يحلل ، ويحكم عليه ، ويدرك ، وينتج مهمة ، ويتفاعل ، ويتحدث ، ويقوم . وفي صياغة هذه الحصيلة تبرز عادة مناقشات كثيرة مثل ما اذا كان هناك مراتب بين السلوك يكون لها شأنها في خلق حصيلة لبرنامج بعينه في مستويات تربوية محددة . ومع ذلك ، فقد أصبح من الواضح أن أى تنظيم ضيق للسلوك عن طريق المستوى يكون مفتعلا في ضوء تداخل السلوك في كل مجموعة .

وكنتيجة لتطوير تلك العملية ، فإن السلوك الذى استقر بخاصة في كل مجموعة عناصر تتضمن ثلاث تبويبات : **مثيرات السلوك** ، وهى تلك التى تقدم التلاميذ لمحتوى مجموعة العناصر ، **وسائل السلوك** ، وهى التى يتفاعل من خلالها التلاميذ مع تلك المجموعة من العناصر ، **غاية السلوك** ، وهى التى توضح تعلم المحتوى لمجموعة العناصر . وقد اختيرت هذه التبويبات من ملخص احد الباحثين للسلوك الجاهلى (1) .

وجدير بالذكر أن مجموعات العناصر ليست سلسلة أو متتابعة ، لقد وضعت في مجموعات تبعا للمحتوى ، على أن يزود نظار المدارس بمصادر المواد التى منها يبنون مقرر الدراسة في التربية الجمالية في المدرسة . وقد تركت ترتيبات مجموعات العناصر في سياق خبرة التعلم الى أولئك الذين هم أكثر دراية عن سياسة المدرسة وتلاميذها . ويضاف الى ذلك ، أنه يوجد تداخل بين السلسلة ، التى تحقق الترابط الذى يساعد في تأصيل التتابع الطارىء لمجموعات العناصر داخل التوسع في أقسام التعلم عن طريق مستوى الصف الدراسى .

ومهمة تطوير تنظيمات بديلة لتتابع مجموعات العناصر سوف تكون

1) Bennett Reimer, «Aesthetic Behaviors in Music» Toward an Aesthetic Education (Washington, D.C.: Music Educators National Conference and St. Louis: CEMREL, Inc.), 1971, pp. 65-87.

عملية مستمرة أثناء تعديل برامج التربية الجمالية الكلية . وستجمع المعلومات لكي تيسر هذه العملية في توسع « اختبار الاستطلاع — Pilot.test » الذي يوصف في الجزء الأخير من هذه الدراسة التي تختتم بمقترحات ونماذج بديلة للتعليم .

تطوير العملية :

في المرحلة الأولى من هذا البرنامج أعدت مجموعة نقاط لتطوير الأساس النظري ومحتوى عناصر المجموعات (١) . وقدمت أفكار تهيئية بواسطة هيئة مساعدة متخصصة في ميدان الفن وعلم النفس (٢) . قامت بتطوير هذا المحتوى في ميادينها الخاصة . ثم حددت موضوعات عناصر المجموعات ، مما سهل على كاتب المنهج أن يكشف في حجرة الدراسة عن أفكار لعناصر المجموعة . وهنا يصبح المعلم الفنان مطور منهج له فرصة أن يتلقى ردود الفعل المباشرة من الأطفال عن فاعلية المادة أو الفكرة . وكثيرا ما يدرك الأطفال جوهر الخبرة التربوية بطريقة تحديد نوع المواد عن طريق النمط الدقيق واسلوب الطفل الذي يستخدمه . والعملية التي استخدمت في تطوير تلك الوحدات اتبعت نموذج التطوير الذي اعتمدت على نظرية النظم (*) .

وينبغي أن نسجل هنا أن هذا المنهج قد يتكرر في مجموعة عناصر المادة . وفي أثناء الطور الأول للنموذج الأصلي للتطوير مما يعاون على استقرار الحصيلة ، واقتراح النشاطات ، مع تزويد الطالب المعلم بالتعليمات المكتوبة ، وتعيين المواد المؤيدة . واعطاء انتباه لوزن أثر المواد على التلاميذ . وفي كل

1) Manuel Barkan, Loura H. Shapman and Evan J. Kern. Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education (St. Louis: CEMREL. Inc.)

2) Staff Associates: John Cataldo, David Ecker, Brian Hansen, Reid Hastie, Alma Hawkins, Alan Purves, Bennett Reimer and Asahel Woodruff.

* نظرية النظم تشير الى عملية تطبيق الفكر العلمى في حل المشكلات الكبيرة ، وهى تعنى ايجاد العلاقة المنهجية بين عاملين أو فكرتين أو أكثر ، ولقد طبقت مبادئ تحليل النظم في ميدان التربية في مجال الادارة المدرسية ، وفي تطبيق الطرق الحديثة في التعليم .

النقاط الهامة لعملية التطوير : الكاتب — الفنان — وهيئة المحكمين أو المقومين يقومون بتجريب عناصر المجموعة أو أجزاء منها مع التلاميذ في ظروف حجرة الدراسة ، وهى محاولات تعتبر في حد ذاتها بمنزلة الوسائل اللازمة لمراجعة تلك المواد . وعندما تتطور عناصر المجموعة بشكل كاف ، تعطى لمعلم الفصل الذى يحاول بدوره أن يدرس عناصر المجموعة كلها في صفه الدراسى . وفى هذا الوقت ، يلاحظ المتخصصون بدقة استجابات المعلم والتلميذ . ومن ثم ، يراجعون موادها مرة أخرى لكى تعد هذه المواد لاختبار الاستطلاع في مجال أوسع لجمهرة من التلاميذ في ظروف المدارس وأوضاعها المختلفة .

ولقد أجريت في الوقت الحاضر دراسات موسعة لاختبار الاستطلاع الأولى لعناصر المجموعات على المستوى القومى ، فعرضت في ثمان ولايات ، وأحدى وثلاثين إدارة تعليمية . وقد أعدت هذه التجربة لاختبار المواد ومراجعتها على أساس الخبرة الفعلية للصفوف الدراسية المختلفة معتمدة على آراء المعلمين والتلاميذ وعلى شتى الملاحظات المتوقعة . . وقد جمعت المعلومات والبيانات الضرورية لهذه الدراسة . وهنا تكون المدارس والتلاميذ بمنزلة المعامل ذاتها . فتعمل هيئة الأساتذة المتخصصة في إطار هذا المحتوى طوال عملية التطوير . وأخيرا ، تعود المواد الى ناشر ممول ، بعد أن ترضى عنها تلك الهيئة نفسها وقرارها لموادها وبعد أن يكون لديهما الدليل الكافى على أنها قد أضافت حقا إضافة ايجابية الى المصادر التعليمية للمدرسة .

ويبلغ عدد مجموعات العناصر عشر مجموعات ، أو مائة ساعة تعلم لكل مستوى تقريبا، وهى تعد بوساطة تلك الوحدات الأربع لعناصر المجموعات لصفوف المرحلة الأولى من التعليم . ومحتوى تلك المجموعات يتنوع تبعا للوحدات التى تتضمن عناصرها . وفى نموذجين ممثلين لعناصر المجموعات لبرنامج التربية الجمالية ، يتفاعل التلاميذ مع المواد في معظمها فيتعلمون تعلمًا ذاتيًا ، وقد ترك المعلم حرا لتشجيع الكشوف المتقدمة مع تعزيز المفاهيم الهامة على أساس فردى . وتقدم « صور الكلمات » فكرة أنه من خلال تركيب دقيق ، وتحديد الكلمات أو توسع في معانيها ، يمكن للتلاميذ أن ينتجوا وأن يدركوا تصورات لفظية جديدة . وهذا بدوره من عوامل التشجيع المؤدية الى مرونة اللغة والى قدرتهم في معالجة الأحكام وإصدارها عن طريق التعبير اللغوى . كما تمكن عناصر المجموعة التلاميذ أن يبنوا مهارات في تركيب الكلمات ، وفى الوقت نفسه ، تحسن قدرتهم في ادراك الشيء الذى يحددونه — أو فيها يحدث — داخل التركيبات المتنوعة المعنية أو في سياق الكلام ذاته . فويخلق سلوكهم طريقة في العمل مثل الشاعر أو الكاتب .

وفى مجال التمثيل يعالج التلاميذ المواد لكى يكتسبوا فهمًا أوفر في أن

« الحبكة الدرامية » عنصر أساسى فى المسرح من حيث هو تخير للأحداث وتنظيمها ، والمحنة ، وحل العقدة ، والتنظيم أو الانشاء ، والصفات والتضارب فى الخبرة المسرحية . ثم يطلب منهم بعد ذلك استخدام هذه العناصر لكى يخلقوا حبكةهم الخاصة فى التمثيل الدرامى ويعطوا الفرصة لتحليل تركيبه وينسائه .

ولكى توضع مجهودات التطوير فى اطارها الصحيح ، فان برنامج التربية الجمالية يتركز الآن على مصادر المواد التعليمية .

ولاكتمال الفكرة وهى مهمة تطوير « تناولات دراسات التربية الجمالية » حيث يرتبط المعيار المعين بمدرسة بذاتها ، أو بمدارس مختلفة ، وبحيث تستطيع مجموعات التلاميذ أن تنفذه . فان هذه المهمة سوف تتحقق كلما قربت البرامج الأولية من الوضوح والاكتمال .

النتائج والمخلص :

بما أن النظام التعليمى الذى وصفناه هنا لا يعتبر منهجا ، ولكنه مصدر لتطوير المنهج ، فقد يظن عادة أنه يفتقد فكرة ، نظرا لأن السلوك المميز هو حصيلة فترة طويلة لم تكتمل بعد بصورة دقيقة . ومع ذلك ، فلما كنا لا نقدم هنا برنامجا للتربية الجمالية لمدرسة منفردة ، أو منطقة جغرافية معينة ، أو جماعة اجتماعية اقتصادية بعينها . . فقد أصبح من الضرورى أن تكون الحصيلة المتجمعة هى كيفية تنظيم المدرسة للمحتوى . كمثال ، اذا فضل القائمون على التعليم منهجا تقليديا بنشاطات وحصيلة ثابتة ، فيمكن أن ينظموا نظرة محافظة وتسلسلا للمواد فى ضوء هذا النظام التعليمى القائم .

ومع هذا ، فان النقطة الهامة هى ليست بالضرورة اتباع جدول تقليدى للتنظيم . فهناك طرق بديلة فى استخدام المواد ، وهناك طرق بديلة أيضا لتنظيمها . مما يعين قوة هذا البرنامج ومرونته فى مواجهة شتى الظروف ، فهو يعطى تطبيقا لجميع المدارس وجميع التلاميذ . مما يكمل وقاية الفرد واكتماله كموجه أو متناول لهذا النظام . وينبغى تعدد طبيعة الخبرة الجمالية عند تقديمها لكى تعكس تنوع الطرق لتجريب الصفات الجمالية فى مواجهة اختلاف الاشياء والاحداث فى الفنون وفى البيئة بعمامة .

ان تطبيقات برنامج التربية الجمالية ليس فقط ما نعهده لى يكون مصدرا للتعليم فى المدرسة ، ولكننا نتوقع ان قيم هذا النظام المدرسى بهذه الصورة قد تتغير عن طريق ادخال هذا المحتوى فى المنهج . وقىمة الانظمة التى تعمل الآن فى المجتمعات وفى المدارس ربما لا يكون انفتاحها على هذا المحتوى فى الجماليات وتقبلها له مثل مجالات الدراسة الأخرى . ومع ذلك ، فان هذا الوضع قد تغير فهو من أجل حاضر المدرسة ومستقبلها معا أكثر من كونه شيئا لقرن مضى . هذا البرنامج لديه القوة الفعالة لأن يكون حافظا فى تقديم محتوى جمالى أكبر فى النظام المدرسى . كما يقدم شعورا بالغبطة والانشراح فى خبرة التعلم ، ولكنه أيضا لتغير اتجاهات المدرسة والمجتمع بغض النظر عما ينبغى أن تكون عليه العملية التربوية .

ان هذا التخطيط ليس عملا خياليا ، ولكنه مثال لما نعتقد أنه فى طليعة حركة تجديدية أن تكون عليه الأنظمة التعليمية الحديثة للمدرسة . تلك الأنظمة التى ينبغى أن ترسم لنفسها منهج تنظيم مصادرها الذاتية أكثر من أنها تتبنى نظاما وضعيا ثابتا . ان الأفراد الذين يعملون مع التلاميذ والتلاميذ أنفسهم هم أساس النظام وبناته . وهذه المعايير هامة من وجهة النظر الانسانية كما أنها ضرورية من وجهة النظر الواقعية بالقياس الى ما يحدث فى المدارس والتلاميذ فى وقتنا الراهن .

* * *

الدوافع النفسية في حقل التعليم

للأستاذ محمود النبوى الشال

مدير عام ادارة مصر الجديدة التعليمية

تعريف الدافع النفسى :

للدافع النفسى تعريف عديدة أورد بعضها فيما يلى :

انه حالة داخلية فى أعماق النفس تدفع المرء الى اتخاذ سلوك معين ذهنيا كان أم عمليا أم حركيا يستمر فيه على وتيرة واحدة أو بصورة متغيرة حتى يصل به هذا السلوك الى غاية محددة يصبو اليها .

انه قوة خفية تحرك الانسان وتوجهه فى آن واحد الى هدف يقصد لذاته عن طريق سلوك يختطه لنفسه .

انه حالة خاصة أو استعداد معين يثير فى الفرد نزوعا لا يظهر لنا مباشرة ولا يلوح أول وهلة ، ولكنه يستشف من السلوك العام الذى يصدر عن هذا الفرد بصورة أو بأخرى .

الدافع النفسى اصطلاح عام يضم فى تضاعيفه ألفاظا كثيرة كالحاجة أو الحافز الذى يقود المرء الى مسلك خاص نحو شيء بعينه .

انه الباعث الذى يميل بصاحبه الى اتجاه بذاته يتحين له الفرص المواتية الى نوال مراده وتحقيق مطالبه على نسق معين .

هو نزعة فطرية فى كل نفس تدفع صاحبها الى التحرك نحو وجهة خاصة بنشاط جدى ، ودفعة داخلية لقضاء حاجة ملحة مرغوبة .

فى ضوء هذه التعاريف المتلاقية فى فجواها يمكننا أن نقول ان الدافع استعداد ذو وجهين أحدهما داخلى محرك والآخر هو الغاية المستهدفة ، وعلى هذا يكون الدافع هو السبب المباشر لاتخاذ سلوك معين ، وهو فى الوقت ذاته عدته وغايته ونهايته .

أهمية موضوع الدوافع النفسية :

يعتبر هذا الموضوع من أهم الموضوعات العلمية وأكثرها حيوية ومن أبرزها إثارة لكل الناس ، وبخاصة رجال التربية والتعليم ، فكثيرا ما نلاحظ على بعض الأطفال نوعا من الانطواء وحب العزلة والامتناع عن مشاركة أقرانهم في نشاطهم والعبههم ، على حين ينزع غيرهم الى التمرد والعصيان وعدم اطاعة أوامر المسؤولين ، وقد يلجأ البعض الى المشاكسة والاعتداء على زملائهم ، وقد يقع أحدهم تحت طائلة الكذب أو العزوف عن العلم أو كراهية الاستذكار أو افتعال المرض أو الشعور بالنقص أو معاناة القلق .

وثمة شريحة أخرى يتجلى فيها الطموح والتطلع الى المعالي كالرغبة في اجادة لغة أجنبية أو الحرص على متابعة قراءة بعض الصحف والمجلات الثقافية أو الاهتمام بالأخبار السياسية أو القضايا الاجتماعية أو اختيار ألوان خاصة مميزة لللبسهم أو الميل الى الرحلات أو التفوق في فن الموسيقى أو التمثيل أو النحت التشكيلي أو التصوير أو التالقي في بعض الألعاب الرياضية أو ممارسة بعض الخدمات التعاونية والاجتماعية العامة .

وجدير بالذكر أنه لا يخلو انسان في هذه الحياة من دوافع نفسية تختلف كما وكيفا وتتباين قوة وضعفا ، ويشترك فيها جميع الأفراد في كل حضارة ، ويترتب على هذه الدوافع قيام كل فرد بسلوك مميز وفق ارادة معينة ، وقد لا يكون لأرادته دخل مباشر في بعض الأحيان في أحداثها أو منعها ، ولكنها على أية حال يمكن الكشف عنها واستنتاجها من الاتجاه العام في مظهر السلوك الحادث .

كما يترتب أيضا على هذه الدوافع النفسية تكوين شخصية الفرد على شاكلة معينة قد يكون لها صفة الثبات والدوام ، وقد تتفدل تبعا لعوامل خاصة ومؤثرات اجتماعية ذات اتصال وثيق بما يتاح له من تعليم وتثقيف وما يواجهه في بيئته من مواقف واتجاهات ومن مناحي التفكير ، ومن ضروب الكبت والاختناق والحرمان التي قد يتعرض لها أحيانا مما يتسبب عنها أن يتحمل الفرد فوق ما يطبق من العقد النفسية الخطيرة المؤثرة ، واهتزاز صحته النفسية واختلال توازنه وانهيار قواه العصبية . أو مما يتاح له في أحيان أخرى من مظاهر النجاح والتفوق والظفر وبلوغ غاياته فينجو من الضيق والتوتر والقلق ، وفي هذه الحالة يستعيد اتزانه وتهدأ ثائرته تبعا لذلك .

على أن من بين هذه الدوافع ما هو فطري وراثي يولد الانسان مزودا

به ، ومنها ما هو اكتسابي يحصله الفرد بنشاطه التلقائي وياحتكاكه بالمجتمع وتفاعله مع الآخرين ونتيجة للخبرات التي يحصل عليها والتجارب التي يمارسها في حياته اليومية بطريقة أو بأخرى . وهذه الدوافع تتصل بطريق مباشر أو غير مباشر ببقاء الفرد ونوعه ، فبالنسبة للحاجات التي تكفل للفرد البقاء حاجته الى الماء والطعام والكساء والأكسوجين والحاجة الى الراحة والنوم والوقاية من أخطار البيئة وغير ذلك ، أما الحاجات التي تكفل بقاء النوع فمنها الدوافع الجنسية ودوافع الأمومة ودوام النسل والحفاظ على سلامة الأطفال في حالة مستقيمة من التربية المتكاملة المتوازنة .

موقف المربي من الدوافع النفسية :

المربي في مقدمة العناصر التي تعتبر في مسيس الحاجة الى ضرورة الوقوف على الدوافع والعلل والمتاعب النفسية التي يتعرض لها المتعلم ، ويدرس عن كثب لماذا ينزع طفل ما الى الانطواء على نفسه أو الى مجانبة رفائه أو اترا به وقت ألعابهم أو أثناء ترفيههم عن أنفسهم أو في مشاركتهم في حضور حفل تمثيلي ، ولماذا يكون آخر مهذب الطبع دمث الخلق طيعا ريشا يحترم أساتذته في المدرسة ، على حين نجده متمردا عصيا في المنزل وسط أسرته وذويه أو على العكس من ذلك ، ولماذا يلجأ أحيانا الى الكذب أو انتحال المعاذير ، فإذا وقف المربي على هذه البواعث وتلك الدوافع وحاول أن يميظ اللثام عنها استطاع بيسر أن يجد الدواء الناجع والعلاج الحاسم في قيادة تلاميذه الى التعلم المجدى ، وتفادى نواحي القصور التي تلوح في تصرفاتهم .

قد يشكو طفل من المرض ، ويتبين من فحص الطبيب المختص أنه ليس مريضاً مرضاً جسيماً ويسفر البحث الدقيق والكشف الحقيقي عن أن مرضه نفسى وكل ما هنالك أنه يعانى نوعاً من أنواع القلق والشك وتنتابه بعض الهواجس والوساوس .

وقد ينعدم ولاء الطفل لأسرته أو لبعض أصدقائه أو لوطنه ، أو لمبدأ من المبادئ القويمة ، وإذا بحثت حالته بحثاً نفسياً قد يكون ذلك ناتجاً عن عقد نفسية مختلفة ساقته الي ما وصل اليه من واقع يبدو سيئاً أو مريباً .

وربما يلوح على الطفل أحياناً احساس غامض بالوحشة أو الانقباض أو شعور بالنقص أو الاضطهاد أو فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة أو الخوف من الفشل وغير ذلك من الدوافع المماثلة أو المغايرة .

والمربي الناجح هو الذى يواجه هذه المواقف وأمثالها بحكمة ولباقة ويحاول فى جدية وإخلاص أن يبحث عن طريقة أو أسلوب عملى لازالة الأسباب الحقيقية التى تخلق هذه الدوافع أو التخفيف من حدتها كلما أمكن ذلك ، وعليه أن يتدخل فى الوقت المناسب لاعادة التوازن المختل بالعمل على اكتساب رضا هؤلاء الأفراد واستهوائهم الى الاهتمام به واهتمامه بهم ومسئوليتهم وتوفير القدر اللازم من الصحة النفسية السليمة لهم ، وهذا هو الأساس الأول والمتين فى أى اصلاح نفسى واجتماعى ، اذا علمنا أن هذه الدوافع النفسية كالأزادة الدودية يمكن بترها ولكن لا يجوز بترها واستئصالها الا اذا التهبته ونجم عن ذلك خطرا كحدوث أمراض نفسية واضطرابات عقلية متزايدة ، ولكنها فى بعض الأحيان تعد قوة حيوية فى حد ذاتها وقوة دافعة لها أهميتها فى نشاط الإنسان بعمامة .

التعبير عن الذات :

ينزع بعض الأفراد بطبيعتهم الى تأكيد ذواتهم والتعبير عن آرائهم وأفكارهم والأفصاح عما فى صدرهم بكل حرية وانطلاق ، كما ينزع البعض الآخر الى اثبات وجودهم والرغبة فى حب الظهور أو التالىق بما يقومون به من نشاطات ممتازة وجهود فريدة لتحقيق أعمال نافعة يشعر بها الآخرون ، وكثيرا ما يدفع هذا النزوع أصحابه الى مضاعفة الانتاج وزيادة الجهد فى دفعه واتقانه والنمو بالمستوى العادى الى درجات من التحسن المطرد والتقدم الملموس والى التطلع الى معالى الأمور فى تحقيق أهدافهم البعيدة .

وهذه الظاهرة نشاهدها كثيرا فى كلام بعض الأطفال وفى ألعابهم وفيما يخططونه من رسوم تلقائية على الأرض أو على جدران المنازل أو على مايتع تحت أيديهم من أوراق وفيما يقدمون عليه من حل بعض أجزاء من لعبهم أو فك قطع من بعض النماذج التى تثير انتباههم ومحاولة اعادة تركيبها ومعاودة تشكيلها من جديد ، ومثل هذا الدافع لا يجوز الحد منه أو تقييده فى الناشئ أو الزرابة به أو التهوين من قيمة هذه الظاهرة أو اشعاره بشكل أو بآخر بأنه عديم الجدوى والأهمية حتى لا يعتريه القلق أو تلحق به صدمة نفسية كأن يتعرض الى الخوف الشديد والتردد كلما هم بنشاط من هذا القبيل وقد يصل به الحال الى الشعور بالخيبة والاحساس بالنقص ، ومن ثم يفقد عنصر البحث والمنافسة الشريفة وحب الاقدام والتحدى المشروع للدفاع عن حقوقه ، والتراجع فيما هو بصدد من مهام فيتحول بدوره الى شخصية ملغاة ومن ثم يتكل دائما على سواه فى انجاز أموره وتيسير أغراضه ، وكم فى هذا من خيبة وضياع .

دوافع سلبية يجب معالجتها ومقاومتها بحكمة :

ينتاب بعض الأفراد دوافع نفسية تظهر في سلوكهم مع الغير ويمكن بسهولة ملاحظتها ومحاولة فهمها للعمل على تفاديها وتجنبها حتى لا تكون لها متعبات أو مضاعفات سيئة اذا تركت دون ضوابط ودون المبادرة في اتخاذ التحول الايجابية التي تقضى عليها وتمحو آثارها .

من بين هذه الدوافع ميل بعض الأطفال الى الانطواء والعزلة والابتعاد عن المجتمعات العامة والعزوف عن مشاركة الآخرين في جدهم ولهوهم ، في أعمالهم ونشاطاتهم والامتناع عن الاسهام في الخدمات العامة التي يتطوع فيها غيرهم .

وقد يظهر في البعض دوافع أخرى كالمشاكسة والتعدي على الغير أو التمرد والعصيان وشق عصا الطاعة أو الالتجاء الى ممارسة الوان من الكذب وعدم تحرى الصدق والصراحة والوضوح في القول والعمل .

كما يبدو على البعض الآخر في كثير من تصرفاتهم انفعالات الخوف أو الغضب أو الخجل أو الغيرة أو النسيان أو غير ذلك من الانفعالات التي تنتاب معظمهم .

ان محاولة فهم هذه الدوافع وتحليلها وتبين مصادرها وبواعثها واتخاذها موضوعا رئيسا للدراسة والتتبع يتيح للمربي القدرة على معالجة هذه الحالات وعلى سد الشغرات الناجمة عنها ، أما اذا ترك فيها الحبل على الغارب ، أو كان أسلوب اللوم والتقريع والتهديد والوعيد والنقد اللاذع والعقاب والنبذ والاهمال هي عدة المعلم الذي لا ينفذ الى بواطن الأمور ومركز المشكلات للتعرف على حقائقها وأسرارها والوصول الى جذورها العميقة فسيكون الطفل في هذه الحالة عرضة للانهيـار وضحية أمر خارج عن ارادته ، وبخاصة اذا بدا الدافع الحقيقي واضحا ووقف منه المعلم موقفا حياديا أو سلبيا .

دوافع نفسية صحية يجب تشجيعها وتأييدها :

من بين هذه الدوافع التي يجب على المربي أن ينميها في الطفل حب الاستطلاع الذي من مظاهره كثرة الأسئلة التي تنهال على المعلم والتي يثيرها لمعرفة الأسباب وتقصى الحقائق والتعرف على الأسماء وأدراك كنه الأشياء وكيفية حدوثها ، ان الوقوف في وجه هذا الطفل يؤدي حتما الى اغلاق أبواب الاجتهاد التي يجب فتح مصاريعها أمامه ، بل انها قد تفضي الى كثير من الاضطرابات النفسية واهتزاز الشخصية .

ومن بين هذه الدوافع الطيبة :

الميل الى الابتكار وسرعة التعلم ، وهذا يقتضى افساح المجال امام التلاميذ وتنشيط هذا الحافز ومنحهم كل فرصة تساعد على تأخذ بيدهم للوصول الى مستويات عالية في هذا المجال من اهتمامهم وميلهم .

تثبيت نواحي الارادة وتقوية الضمير ورفض كل شىء .

الحب والتسامح والفرح وازدراء النفور والكراهة والحقد .

الحاجة الى الشعور بالأمن في كنف الثقة الممنوحة .

الرغبة في الشعور بالتقدير الاجتماعي من كل ذي مسؤولية قيادية .

تخذي الانحرافات والسعى للظفر بالحقوق الشخصية والحقوق العامة المشروعة .

التعبير الحر عن النفس واحترام الذات والرضا عنها واحترام الآخرين .

الاتجاه نحو الدين الخالص ونحو الوطن ونحو الحق والعدل ومقاومة الظلم والباطل .

الاعتزاز الصادق بحسن الانتماء الى الجماعة وتقمص شخصيتها وتوحيد نفسه معها .

هذه بعض الدوافع النفسية الموجبة التي يجدر بكل مرب ان يشبع أبناءه بها وأن يستغلها كلما لاحت بواجبها في سلوكهم الى التعلم العملي الصحيح دون اسراف مغل بها ودون مساومة على استغلال تلك الدوافع الأساسية المثالية ومن غير اضطهاد لأصحابها أو التحكم فيهم أو تثبيط همهم .

اننا اذا احبطنا هذه الدوافع الموجبة وحلنا بينها وبين التعبير عن نفسها تعثرت صحة الفرد النفسية لا محالة وربما تعرض للضياع والاضطراب وانفصام الشخصية .

فرائع للمربي لدعم الخدمة التعليمية من خلال الدوافع النفسية :

تعميم روح الصداقة بين المعلم والمتعلم من أجل القضاء على كثير من التوترات النفسية .

تأكيد أهمية انتماء الفرد الى جماعة ، والعمل بروح الفريق المتجانس للتوفيق بين الدوافع الفطرية والمكتسبة وتحقيق التنسيق المتبادل بينهما .

ان جهل المتعلم بدوافعه النفسية مصدر مباشر لكثير من المتاعب والمشكلات والاندفاعات الطائشة .

يتعذر على أى معلم أن يتبين صحة اسلوك وحسن فهمه وتأويله إلا إذا استعان فى المبتدا بالدوافع اللاشعورية .

الكبت أساس ما يصيب الشخصية الانسانية من اضطرابات مختلفة فلا بد من اتباع طرق عملية للحيلولة دون الطفل حتى لا يسرف فى كبت دوافعه أو الضغط على انفعالاته .

من النادر أن يكون سلوك الفرد نتيجة دافع نفسى واحد ، بل غالبا ما تتضافر دوافع شتى فى صياغة هذا السلوك وتوجيهه نحو الهدف المقصود .

يراعى الاكثار من النواحي الفنية واليدوية التى تحتاج الى مهارات خاصة كالعزف على الآلات الموسيقية أو التعبير بلغة الفن التشكيلى تخلصا من بعض الأمراض الجسمية والنفسية مع التركيز أيضا على الاهتمام بالعوامل الانفعالية والأزمات النفسية .

العمل على أرضاء الدافع الموجب ورفض الدافع السالب .

ازالة التوتر والقلق والشعور بالعزلة والوحشة لاستعادة التوازن فى الفرد .

القضاء نهائيا على أسباب الخوف والغضب التى قد تعترى المتعلم .

تشجيع النزعة الحيوية الى التحرك لتحقيق الدافع واثارة السلوك الى اصابة الهدف .

اعتناق مبدأ المثوبة والحوافز كبواعث تستجيب لها فى التلاميذ دوافع مختلفة .

الامتناع عن ضروب الاستهجان والروادع والزواجر الباردة .

الطفل فى مسيس الحاجة الى الأمن متى اعتراه الخوف وافتقر الى هذا الأمن ، ومن ثم يصبح الشعور بالأمن شرطا أصيلا من شروط الصحة النفسية .

تغضيد الرغبات البناءة كالالتقان والانتاج النافع ، وكل مناحى الطموح والتطلع نحو ادراك الأشياء العظيمة المرغوبة التى يود الفرد بلوغها وتحقيقها .

من خاف شيئا كرهه ونبذه ، فلنبعد عن المتعلم دائها شبح الخوف منه ، الفشل أو العجز أو ابداء الراى والدفاع عن النفس بشجاعة .

كلما حقق الطفل نجاحا في أعماله وألعابه يجب أن تزداد ثقنتنا به وتقبلنا
له واعترافنا الصريح بقيم الجدارة فيه بالتفوق الذي أحرزه .

عند اجراء موازنات بين أفراد الفريق المتعاون ، فلتكن موازناتنا دقيقة
رفيقة مهذبة حتى لا تثير في البعض النفور أو تبعث في البعض الآخر شعورا
بالنقص .

اشراك التلاميذ في تحمل بعض المسئوليات وشعورهم بالانتماء للمنتج
البناء مع الجماعة التي هو فرد منها وبأنه جزء أصيل فيها له فعاليتها ، يمسها
ما يمسها ويحييها ما يحييها .

هذه بعض الانطباعات والأفكار السريعة التي تدور حول موضوع الدوافع
انفسية في التعليم أطرحها أمام زملائي وأبنائي العاملين في حقل التربية
والتعليم لعلها تكون معاوننا لهم في مباحث أوفى ودراسات أعمق تلوصول الى
الحقائق المنشودة في هذا الموضوع الحيوى الذى له اهميته الأكيدة وخطره
الوثيق .

* * *

التربية التكنولوجية والوسائل التعليمية التليفزيونية

الدكتورة نعيمة سعيد سيف

أستاذة مساعدة

بكلية التربية جامعة عين شمس

التربية التكنولوجية تطوير وتطبيق وتقييم النظم ، والوسائل الفنية والمساعدة لتحسين طريقة التعلم الانساني (١٥ ص ١) . هي دراسة منظمة وعلمية لعملية التعلم . وهي تختص بتصميم نظم التعلم وتعتمد على الطرق الموجوده ، والمصادر ، ووسائل الاتصال ، وتكامل الطرق والمصادر مع الوسائل الفنية للتدريس بطريقة ذات تأثير أكبر لتحقيق الأهداف الموضوعه . وهي تستخدم التغذية الراجعة والناجمة من عمل الطلبة على الدوام لبت وتحسين هذه النظم . كما ان اهتمامها ينصب طول الوقت على التعلم والذين يتعلمون . ويسمى الوجه الآلى أو الحديدى الصنع لهذا الاهتمام بوسائل التكنولوجيا ، وهو وجه عابر فقط ووسيلة من أجل غاية . ويعرف هذلا الميدان بميدان التكنولوجيا فى التربية (٦ ص ١٠١) .

وقد أشار مطاوع (١ ص ٧٤) الى تطور استخدام الوسائل التعليمية باستعراض تاريخى عن كيف أصبحت هذه الوسائل ضرورة من ضرورات عملية التعليم والتعلم . كما قام بشرح المقصود بها وتعريفها (٢ ص ٨٢) .

تضم الوسائل الحديثة للاتصال الطلابى والجماهيرى التليفزيون والصورة المتحركة وآلات التسجيل ومايشابهها من آلات وخامات (١٠ و ١٤) . وهذه الوسائل أدوات الانجاز أغراض بناء العلاقات وتحسين الأفكار ، وتطوير المهارات ، ونمو المعلومات . ويلزم استخدام الوسائل منسجمة مع تلك الأغراض وفى ظل الوضع الذى تطورت فيه وتبلورت .

وهناك أسئلة هامة تدور حول عملية الاتصال على مستوى التعليم العالى والجامعى ، حيث تتعرض هذه العملية لسلسلة من التحديات والانتقادات التى تتطلب عملا سريعا ومعالجة فعالة . ومن الأسئلة التى أثارها براون وثورنتن (١٩٦٣) : هل يمكن لأغراض التعليم العالى التقليدية المتفق

عليها وكذلك الأغراض التي تبرز وتطرا أن تواصل تحقيق أهدافها بأقل تكلفة .
وأكبر فعالية في ظل وسائل الاتصال التقليدية ؟ .

هل يمكن لبعض وسائل العرض غير اللفظية ، أن تبرهن على أنها أكثر
تأثيرا من الكلمة المطبوعة والشفهية في نقل بعض أنواع الأفكار ، باعتبار العدد
المتزايد والمعقد من المفاهيم الحديثة في مختلف الموضوعات والمواد الدراسية ؟

ما هي الاسهامات الوظيفية في تعلم انواع معينة من المهارات (بما في ذلك .
المهارات اللفظية لتعلم اللغة) التي يمكن أن نتوقع استنتاجها من استخدام
أدوات التعليم التكنولوجية والوسائل الفنية الميكانيكية ؟

ما هي الطرق المتغيرة التي تؤكد الحاجة في اسراع عمليات التطوير في
التعليم العالي ، وكيف ترتبط هذه التغيرات باستخدام الوسائل الحديثة ؟

وقبل مناقشة هذه الأسئلة يجدر الإشارة الى أن العملية التربوية تدخل
الآن في مرحلة ثورية . ولو أن النظم التربوية الآن قد تغيرت تغيرا كاملا عما كانت
عليه في القرون الماضية . إلا أن طرق التدريس والتعليم التقليدية ظلت كما
هي دون تغيير .

قفي العصور الماضية كان الطلبة يلتفون حول مدرسهم وهو يقرأ لهم من
كتاب مقرر ، ومن حين لآخر يطلب المدرس من طلبته نقل بعض الكلمات التي
يقرؤها وحفظها عن ظهر قلب .

هل حدث تغير الآن عن الطريقة التي كانت تستعمل قديما ؟ اننا مازلنا
نستعمل الطريقة نفسها في العملية التعليمية وهي طريقة تدريس الفصل .
مازلنا نتقبل المواد المفروضة للتدريس دون اعتراض ولا نقد ، وكذلك مازلنا
نستعمل الكتب المقررة ، ونشجع عملية التعلم التي تقوم على عدم النقد .
أن أساتذة الجامعات مازالوا يتبعون الطرق التقليدية لتلقين المعلومات عن
طريق المحاضرات والملازم والملاحظات .

ومع أن وسائل جديدة لحشد المعلومات ونقلها قد وجدت منذ سنين
عديدة ، مثال ذلك الأفلام والتليفزيون وآلات التسجيل والجراموفون والأجهزة
الحاسبة والتعليمية ، إلا أن استعمالنا لهذه الوسائل في العملية التربوية
لا يزال ضئيلا . بالإضافة الى أن الطالب المعاصر يكون على اتصال بمعلومات
غنية في بيئته أكثر من تلك المعارف التي يتلقاها داخل الفصل .

ولحسن الحظ فان وسائل حديثة بدأت تستعمل وتجرب على كل المستويات في المجال التربوي . ويبدو انها سوف تتمكن من تطوير وتغيير التربية وسوف تؤثر على العملية التربوية تأثيرا فعالا .

وهناك عوامل هامة دفعت بالتطور التربوي والنشاط التجريبي الى الامام . ونستكون هذه العوامل ذات اثر عظيم في تغيير نمط الحياة التعليمية كما نعرفها . ويمكن مناقشة هذه العوامل في ظل الاسئلة التي اثارناها وذلك في اطار اربعة عوامل هي :

(١) التفجر المعرفي والمنهجي . (ب) التفجر السكاني والطلابي . (ج) تضائل عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس ، (د) قلة الموارد المالية ونقص امکانيات التعليمية .

(١) التفجر المعرفي والمنهجي :

تعنى كلمة التفجر المعرفي ان هناك زيادة مضطردة في المعرفة وان معلومات أكثر يجب ان نحيط بها علما . فالمعلومات في معظم المواد الدراسية تتزايد وتتراكم ، خاصة في الناحية الأدبية حيث يوجد مساهمات جديدة بجانب ما هو قديم . وفي مواد أخرى وعلى الأخص في الناحية العلمية أحيانا تكون المعلومات الجديدة متقدمة وتفوق ما هو قديم . ومن الضروري على الذين يمارسون هذه المواد ان يكونوا مطلعين على أحدث ما ظهر من معلومات . والظاهرة الواضحة هي ان نسبة المعرفة والمعلومات في بعض المواد خصوصا المواد العلمية تزداد ازنيادا مطردا ، ويذكر بيكر (١٩٧٠) ان التفجر في المعرفة هو أحد العوامل الهامة التي تحدد التغيير الثوري في العملية التربوية في وقتنا الحاضر . وأضاف ان ٩٣٪ من المعرفة في علم الأحياء قد اكتسبت في عشر سنوات فيما بين ١٩٥٨ ، ١٩٦٧ . كما يشير آبتن (١٩٦٨) ان عدد المجلات العلمية قد تضاعف كل ٢٠ سنة منذ عام ١٨٠٠ .

(ب) التفجر السكاني والطلابي :

بينما يعنى التفجر المعرفي ان معلومات أكثر يجب ان تدرس فان التفجر السكاني يعنى ان أعدادا أكثر من الناس يجب ان تتعلم . ولقد تضاعف عدد السكان في العالم من ١٠٠٠ مليون نسمة في سنة ١٨٣٠ الى ٢٠٠٠ مليون نسمة في ١٩٣٠ . واليوم وبعد مضي ٤٢ سنة يبلغ سكان العالم أكثر من ٣٠٠٠ مليون نسمة وإذا استمرت هذه النسبة في الزيادة فان تعداد العالم سوف يتضاعف مرة أخرى ويصبح أكثر من ٦٠٠٠ مليون بنهاية هذا القرن .

ظهر التزايد السكاني بوضوح في البلدان النامية والمتخلفة وآثار ذلك مشكلة في الناحية التربوية والتعليمية في هذه البلاد ، بعكس ذلك نجد أن الانفجار المعرفي له أثره العظيم المباشر في البلاد المتحضرة والمتقدمة تكنولوجيا .

(ج) تناقص أعضاء هيئة التدريس المتخصصين :

تجرى مشكلة أعضاء هيئة التدريس في اتجاه مضاد لمشكلة الطلبة . فلا يوجد العدد الكافي من طلبة الدراسات العليا الذين يمكن أعدادهم بسرعة كافية لتعويض النقص في أعداد الأساتذة المحالين الى المعاش ، والذين توافيهم المنية ، وكذلك الذين يعارون الى الخارج ، هذا بالإضافة الى تكاثر عدد المحاضرات وساعات العمل بسبب الاعداد المتزايدة من الطلاب .

وعلى سبيل المثال نجد من انتقرير الذي أعده رئيس لجنة قطاع العلوم التربوية واعداد المعلم أن كليات التربية تعاني من نقص حاد في هيئات التدريس بها . وذكر التقرير أن النقص في هيئات التدريس يشمل جميع التخصصات من علوم تربوية ومواد علمية كالطبيعة والكيمياء والرياضيات والمواد الاجتماعية (٣ ص ١١) وقد تبين من احصائية انتقرير أن مجموع أعضاء هيئة التدريس التربويين في عشر كليات تربية هو ٤٧ عضوا خلال عام ١٩٧٢/٧١ بينما كان عدد المنتدبين يفوق هذا الرقم سبع عشرة مرة . وينادى التقرير بوجوب زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس من حوالى ثمانين عضوا (بما فيهم المعارون الى الخارج) الى حوالى ٣٥٠ عضوا عن طريق خطة خمسية توضع لهذا الغرض (٣ ص ١٢) .

(د) تناقص الموارد المالية :

تواجه معظم دول العالم ، وعلى الأخص الدول النامية ، بصورة أو بأخرى مشكلة تزايد عدد الأفراد الذين يرغبون في التعلم ، وتزداد المعلومات التي يجب أن تدرس مما قد يؤدي الى انفجار تعليمي لا يمكن مواجهته في ظل نقص أعضاء هيئة التدريس الا باستخدام الوسائل التعليمية الجديدة ، وكل هذا يتطلب تكلفة وأعباء مالية . فتواجد الاعداد الكبيرة من الطلاب والحاجة لتعيين أعضاء لهيئات التدريس أن وجدوا والحاجة لتقديم مناهج جديدة وتطوير وتوسيع المناهج القديمة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة للحصول على تعلم أكثر فعالية ، يثزم ازدياد المنصرف على التعليم العالي . وهنا نسال: هل يمكن لوسائل الاتصال الحديثة ان تزيد من كفاءة التعليم زيادة كافية تعوض من ارتفاع التكلفة ؟ وهل يهن التركيز والاستفادة من التحسين التربوي الذي سينشأ من استخدام هذه الوسائل الحديثة ؟

وليس هذا معناه ان يقوم انسان آلى بالعملية التربوية او ان يدفع الطلبة في مصانع للتربية ممثلة بالأجهزة الحاسبة التعليمية وأجهزة الاتصال، ولكن معنى هذا أن قدرات المدرسين ستكون أعظم والعملية التعليمية ستكون أنجح وأحسن بواسطة استخدام الأدوات والوسائل التربوية .

وفي هذا المقال نحاول ان نبرز بقدر الامكان العلاقة بين بعض الأنواع الجديدة من الأدوات والطرق الجديدة من التفكير وبين عملية التدريس التي أخذت من سيكولوجية التعلم والمتصلة بالإصلاح والتغير الذي حدث للمناهج .

ويجب أن ننظر اثنى تكنولوجيا التربية على انها أكثر من آلات وأدوات . ويجب ان تشمل الاتجاه والطريقة للعملية التربوية ككل لكي تعكس الطرق الجديدة المبنية على الرغبة في التجريب والمصحوبة بالتشبيث والصرامة وبمعايير النجاح والفشل .

وسائل الاتصال التعليمية الجديدة :

وفيما يلي عرض ومناقشة لبعض الأدوات والأجهزة التليفزيونية التي يمكن ان تستخدم بكفاءة كوسائل تعليمية في الجامعات والمعاهد العليا .

التليفزيون :

يعتبر التليفزيون أعظم وسيلة ظهرت للاتصال الجماهيري وكأداة مساعدة للتدريس والتعليم ، وقد أحدث ثورة في حياتنا بطرق كثيرة . وهناك نقطة خلاف فيما اذا كانت التغيرات التي أحدثها التليفزيون تغيرات معنوية الى ما هو أحسن وأفيد . هل من المصلحة والمنفعة على سبيل المثال أن يقضى الأبناء الصغار ١٨ ساعة في المتوسط اسبوعيا يشاهدون برامج التليفزيون (وهذا الوقت يعادل تقريبا كل الوقت الذي يقضونه داخل الفصل في المدرسة) ، بينما يمكن ان يفعلوا شيئا أكثر نشاطا وأكثر فائدة من هذه المشاهدة ؟ ونذا يرى بعض المربين ان هناك حدا لاستعمال التليفزيون في التعليم . ولكن يرى البعض الآخر ان التليفزيون يمكن ان يخلق الاهتمام الحقيقي في مادة أو موضوع ما ، كما انه ليس مقصورا على الشرح اللفظي بل يهتم كذلك ببعض التجارب والعمليات والظواهر رغم ماتستلزمه من تكاليف وما تتضمنه من خطورة وما تستغرقه من وقت . ويضيف هؤلاء المربون أن استعمال التليفزيون في الوقت المناسب يحدث تغييرا ملائما في الروتين التقليدي لعملية التدريس وانه يساعد على تنشيط الطالب الصامت السلبي ويشير الاتجاه الناقد والرأي الحر .

ورغم رجاحة كافة المؤيدين لاستخدام التلفزيون على نطاق واسع ،
إلا أنه يلزم عمل المزيد من الأبحاث والتجارب لتحديد أوجه الاستفادة منه
بالمضبط .

وسنناقش فيما يلي بعض أنواع الاستعمال التلفزيوني ونسرد بعض
النتائج التي توصل إليها الباحثون في هذا الشأن . وتلزم الإشارة إلى أن
طرق استعمال التلفزيون تختلف باختلاف أنواع المحاضرات والدروس التي
يلقيها الأساتذة . وتأخذ هذه المحاضرات صورا متعددة نظرا إلى أن التجريب
في كيفية التوصل إلى أحسن طرق التدريس التلفزيوني مازالت قائمة وذلك
للاختيار أحسن صور لائقها .

ويشير ماكين (١٩٧٢) مدير الخدمات السمعية البصرية في جامعات
جلاسجو وستراثكلويد إلى أنواع المحاضرات التي استخدمت على مدى
ست سنوات تقريبا ، وأثر التلفزيون عند استخدامها على نوعية التدريس
والتعلم . فهناك المحاضرة الموسعة وهي أبسط أنواع المحاضرات حيث يجد
المحاضر نفسه وجها لوجه مع مجموعة كبيرة من الطلبة في قاعة المحاضرات ،
بينما تنقل المحاضرة خية إلى قاعة محاضرات أخرى . ويستخدم هذا النوع
من المحاضرات عند توقع أعداد كبيرة من الطلاب وفي حالة ضغط المحاضرات
للمرض أحد أعضاء هيئات التدريس ، ولصعوبة حل مشاكل تصادم المحاضرات
في الجدول . وتختلف ردود الفعل نحو حضور المحاضرة من قسم إلى آخر .
ومن الطريف أنه وجد عند إعطاء حرية الاختيار للطلاب في الحضور إما إلى
قاعة عرض المحاضرة بالتلفزيون أو إلى قاعة المحاضر أن كثيرا من الطلبة
يفضلون قاعة التلفزيون . ويعود ذلك لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بالإشراف
على هذه القاعة ، ومن وجهة نظر هؤلاء الطلبة فإن التلفزيون يحسن من
مقدراتهم على إدراك العنصر البصري في التدريس ، بدون التششت في الانتباه
عند رؤية المحاضر وجها لوجه بسبب حركاته ولفحاته الشخصية .

وهناك نوع ثان من المحاضرات وهي محاضرة الاستديو حيث يقوم
المحاضر بالقاء محاضراته على مجموعة قليلة من الطلبة . وفي نفس الوقت تنقل
حية إلى قاعات كبيرة . وقد اعترض الطلبة على هذا النوع من المحاضرة .
حيث أن اهتمام المحاضر كان موجها لمجموعة الطلبة الصغيرة في الاستديو ،
كما شعر الطلبة بعدم الانتماء للمحاضر . وزاد من عدم ثقتهم بالمحاضرة
انطباعاتهم من أن أعضاء هيئة التدريس لا يولونهم الأهمية أو الإشراف .
وهذا يدل على أنه لا يمكن استخدام قاعة التلفزيون ارتجاليا كبديل للطرق
التقليدية والاتصال أعضاء هيئة التدريس المباشر مع الطلبة .

ونوع المحاضرات الثالث يختص بمحاضرات التسجيل المرئى السمعى (فيديوتيب) حيث تسجل المحاضرة مقدما فى الاستديو بدون وجود جمهور وتوجه المحاضرة مباشرة لآلة التصوير ويعتد تعرض المحاضرة عن طريق آلة التسجيل البصرى على مجموعات من الطلبة فى حدود مائة أو أقل لكل مجموعة . ومن مزايا هذه المحاضرة انه يمكن اعادةها عدة مرات على الطلبة . ويجب الا تؤخذ كوسيلة للتعليم فى حد ذاتها هذه المحاضرة تناقش بعدئذ فى مجموعات أصغر من الطلبة . كل مجموعة . . . عن عشرين طالبا . ومن هذا نجد ان طريقة محاضرات التسجيل المرئى السمعى تعيد توجيه طاقات المحاضر نحو الاهتمام المباشر بصلته مع الطلبة وتوفر جهده لاعداد أحسن للمحاضرة والاطلاع العلمى .

وتجدر الملاحظة الى ان هناك نوعين من الارسال التليفزيونى التعليمى المستخدم فى التعليم العام والعالى بغض النظر عن أنواع محطات التليفزيون الوطنية التى قد تعرض بعض البرامج التعليمية المعينة . ويمكن تسمية النوع الأول من الارسال التعليمى بالتليفزيون المغلق . أما النوع الثانى فسنطلق عليه المسجل المرئى السمعى والأساس المستخدم فى استخدام التليفزيون من الوجهة التربوية هو استعماله كوسيلة بصرية مساعدة .

أولا — التليفزيون المغلق :

يستخدم فى مجالات مختلفة من التعليم كوسيلة ايضاح وكوسيلة نقل معلومات الى مشاهدين ومستمعين خارج قاعة القاء المحاضرة وكوسيلة لتدريب المدرسين . وعادة يقف المحاضر على منصة مرتفعة ليراه جمهور الطلبة المشاهدين . كما يمكن لآلة التصوير التليفزيونى ان تنقل صورته وبيانات السبورة بسهولة .

(أ) التليفزيون المغلق كوسيلة ايضاح :

الهدف الرئيسى لاستعمال التليفزيون المغلق هو التوضيح للطلبة ، فهنا تقوم الكاميرا بتكبير وتضخيم وعرض كل نقائق تشريح النبات والحيوان ، والكاميرا عادة تكون مصحوبة بميكروسكوب . وقد وجد أن الوقت الذى يستغرق فى شرح التوضيح العملى ينقص عن العرض التقليدى بنسبة ٢٠ ٪ وبينما كان الاكتفاء قبل ذلك بالعرض فقط لنتائج التشريح ، أصبح من الممكن الآن عرض عملية التشريح نفسها .

(ب) التلفزيون المغلق كوسيلة لنقل المحاضرة :

ونعنى بذلك استخدام التلفزيون كوسيلة لنقل معلومات الى مشاهدين ومستمعين خارج قاعة القاء المحاضرة .

وهذه اوسيلة لا تكون ذات فائدة عظيمة في التدريس الا اذا قام اعضاء هيئة التدريس ببذل جهد في الاشراف على الطلبة في قاعات التلفزيون - التي ليس بها المحاضر - كما ذكرنا آنفا عند مناقشة المحاضرة الموسعة ومحاضرة الاستديو .

(ج) التلفزيون المغلق كوسيلة لتدريب المدرسين في التربية العملية :

وهذه الطريقة تمكن عددا كبيرا من الطلبة المدرسين ان يروا بانفسهم ما يجرى داخل الفصل في ظروف طبيعية ودون ازعاج ، وذلك عندما يقوم الطالب المدرس او مدرس الفصل او المشرف باعطاء الحصص . وتتلخص الطريقة في ان يقوم المدرس باعطاء الدرس في الاستوديو على طلبة الفصل فقط ومن الاستوديو تنتقل صورة التدريس الى قاعات المحاضرات التلفزيونية حيث يوجد جمهور الطلبة المدرسين . ويمكن استخدام جهاز المسجل المرئي السمعى في تدريب المدرسين .

ثانيا - المسجل المرئي السمعى :

تجدر الاشارة هنا أولا الى المقارنة بين استخدام الفيلم الصامت - حيث يقوم المدرس بشرح مشاهدته - وبين استخدام المسجل المرئي السمعى . ويعتبر هذا المسجل أعظم اداة تكنولوجية تساعد في التدريس . وقد بدأ يحتل بسرعة المركز الرئيسى في الطريقة السمعية البصرية في التعليم - بمعنى الاستعمال الكامل لحاسة الأبصار والسمع في التدريس . وقد كان الفيلم يحتل مثل هذه المكانة من قبل . والصعوبة الوحيدة التى تقابل استخدام المسجل هى صعوبة الروتين الادارى والجدولى الذى يتضمنه ، وهى صعوبة تزيد على صعوبة استخدام الفيلم في المحاضرة .

ومن مميزات المسجل المرئي السمعى استخدامه في طرق التدريس العادى والتدريس المصغر « ميكرو » والاخير طريقة لتدريب المدرسين ، وقد نشأ في جامعة ستانفورد ، كاليفورنيا (١٨ ص ٦) .

ويقوم التدريس المصغر على أساس إعطاء الطالب المدرسي ما بين ٥ - ١٠ دقائق لتدريس مهارة تعليمية واحدة مثل مهارة القاء الأسئلة أو تعزيز الاجابات .. الخ ويمكن ان يسجل الدرس المصغر بالمسجل المرئي السمعى . وهذا التسجيل يمكن بالطبع ان يعاد مرارا كلما احتاج الأستاذ المشرف في التربية العملية أو الطالب المدرس ان يفحص محتويات الدرس أو يرغب في عرضه على مجموعة أخرى من الطلبة المدرسين أو المعلمين .

إذا كانت الكلية لديها جهاز تسجيل مرئى سمعى لتسجيل محاضرة مذاعة على الهواء أو برنامج تعليمى ، أو نموذج لموقف تدريسي معين ، فان ذلك يمكن الطالب من رؤية وسماع البرامج المسجلة في فروع المواد التعليمية المختلفة . ويمكن ان تضم المكتبة بالكلية مكتبة خاصة بالبرامج والافلام التلفزيونية التى تستعمل عندما يريد الطلاب استعمالها تحت اشراف أعضاء هيئة التدريس المختصين .

من عرض الأبحاث (٨ ، ١٢) في مجال التلفزيون التعليمى ظهرت النتائج التالية :

١ — يبدو انه لا يوجد اختلاف واضح في التخصيل بين الطلبة الذين تعلموا عن طريق برامج التلفزيون التعليمى وأولئك الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

٢ — ان الأبحاث القليلة التى هدفت الى قياس دقائق الموقف التعليمى فشلت في اكتشاف الاختلافات الواضحة بين الطلبة الذين تعلموا بالتلفزيون وأولئك الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

٣ — متابعة العمل بعد رؤية البرنامج التلفزيونى مهم جدا ومفيد للغاية .

٤ — ان الدروس التلفزيونية تكتسب انتباه الطلبة ، تشير بعض الأبحاث الى ان أقصى مدة لعرض درس تلفزيونى هى حوالى ٢٥ دقيقة .

٥ — يجب ان يكون الصوت متصلا اتصالا وثيقا بما يعرض .

٦ — لم يثبت تأثير التلفزيون التعليمى على تحصيل الطلبة المختلفين في مستوياتهم من حيث القدرات .

٧ — ان الطلبة يستحسنون الاتصال الثنائى بين الفصل والاستوديو ولكن عدم وجود الاتصال الثنائى هذا لا يؤثر على مستوى التحصيل لدى الطلبة . والا فان هناك دلالة تشير على ان هذا الاتصال يعرقل عملية التعلم .

٨ — لم يثبت بعد بطريقة مرضية ما اذا كان التعليم بالتلفزيون يساعد أو يعرقل عملية التذكر. عندما يكون الطلبة مشغولين في الاستجابات المنشطة اثناء الدرس التلفزيونى فان عملية التذكر تكون احسن.

٩ — ان اتجاه الطلبة نحو التعليم بالتلفزيون يتأثر بالمادة الدراسية التى تدرس وبالمدرس الذى يدرسها عن طريق التلفزيون .

١٠ — ان الطلبة الأقل قدرة والطلبة الصغار يكونون متحمسين للدرس التلفزيونى . واتجاه الطالب يكون غير محبب عندما ينتقل فى السلم التعليمى من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية . ومع ذلك فان اتجاه الطالب نحو الدرس التلفزيونى لا تجدو ان له علاقة بالمستوى التحصيلى فى المادة التى تدرس .

١١ — يبدو ان الطلبة يفضلون النوع المباشر من الدرس عن الدرس الملىء بالمعلومات — ومازال هذا المجال يحتاج الى العديد من الأبحاث لتحسين تقديم الدروس عن طريق التلفزيون ، والى اكتشاف احسن وافيد الوسائل لاستعمال التلفزيون فى التدريس . وسيسرحب المدرسون المتحمسون لاستعمال طرق التدريس الحديثة بالوصول على دلالة موضوعية عن مدى فعالية الدروس التلفزيونية . وستكون هذه الدلالة الموضوعية موضع تقدير أولئك المدرسين الذين يصعب اقناعهم بتغيير طرق التدريس التقليدية .

ومع هذا فقد أصبح من الضرورى استخدام التلفزيون فى الثرية والتعليم . وقد اثبتت بعض التجارب التى اجريت على التدريس بالتلفزيون ومقارنته بالتدريس التقليدى أن النتيجة متعادلة فى القيمة التحصيلية . ولما كان التفجر المعرفى والتفجر السكانى يؤدىان الى تفجر تعليمى ، فان التلفزيون يمكن أن يساعد فى حل هذه المشكلة ، وخصوصا فى مجال التعليم العالى حيث يقل عدد الخبراء والأساتذة الزائرين ، ولا تتوافر الامكانيات والمعامل الحديثة ، وبذا يوفر التلفزيون التعليمى الجهد للمدرسين والمحاضرين لكى يستطيعوا معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ويتفرغوا لتحضير دروسهم باثقان ، ويكرسوا المزيد من أوقاتهم للبحث العلمى والتطوير المنهجى .



المرحومة الدكتورة نعيمة سعيد سيف

يونيو ١٩٢٢ — مارس ١٩٧٥

حصلت على ليسانس الآداب ، جامعة القاهرة في ١٩٤٩ ، ودبلوم التربية في ١٩٥٠ . وعملت مدرسة للغة الانجليزية بمدرسة الحلمية ثم السنية الثانوية . وسافرت الى انجلترا في نوفمبر ١٩٥٧ للدراسة على نفقتها . ونالت شهادة زمالة معهد التربية بجامعة لندن في ١٩٥٩ ، وتزوجت الزميل الدكتور حامد العبد في عام ١٩٦١ ، ثم حصلت على دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة ردينج في ١٩٦٤ . والتحقّت بعد عودتها من انجلترا بالعمل كمدرسة بكلية المعلمين ، وترقّت الى درجة أستاذ مساعد لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس .

وكانت رحمها الله واسعة الخبرة في مجال طرق تدريس اللغة الانجليزية ، وزارت الكثير من المدارس والمعاهد والكليات بدول غرب أوروبا ، كندا ، أمريكا ، اليابان ، هونغ كونج ، تايلاند ، الهند ، وشرق افريقيا . وكانت عضواً برابطة اللغة الحديثة بانجلترا .

وادارة تحرير المجلة تنعى في الزميلة اخلاصها في العمل ، وحرصها على أداء الواجب . وكفائتها في تمثيل المرأة المصرية بالخارج ، ومعاملتها الطيبة لزملائها وطلبتها . ويسر المجلة أن تقدم لها تلك المقالة السابقة من بين الأبحاث التي كانت تعدها للحصول على درجة الأستاذية ، وقد أخذ زوجها على عاتقه اتمام بعض ما بدأته وتقديم طرف من أعمالها في كتاب له تحت الاعداد عن « البحث التربوي النفسي » .

رحم الله الفقيدة ، وعوضنا فيها خيرا .

(هيئة التحرير)

تكنولوجيا التعليم ودورها في تعمير سيناء ومدن القناة

دكتور واصف عزيز

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة طنطا

أصبحت عبارة « الوسائل التعليمية الحديثة » تستخدم لتمييزها عن « الوسائل التعليمية القديمة » ، التي تشتمل على سبيل المثال ، الكتاب المدرسي والسبورة . وقد كان دور الوسيلة أو الأداة هنا ، كما يقول ولبر شرام ، هو نسخ وتكرار ما يكتبه المدرس لطلبته . أما الوسائل الحديثة ، فهي على حد قوله ، « تضع الآلة أو أى جهاز إلكترونى آخر فى طريق عملية الاتصال بحيث يمتد نظر الطالب وسمعه عبر المكان والزمان حتى يرى المدرس ويسمعه بالفعل أو يرى ويسمع ما يريد المدرس أن يبينه له » . ومن هذه الوسائل الراديو والسينما والتلفزيون .

وثبتت وسائل أحدث ، يصر البعض على أنها مجرد أساليب أو طرق . وفيها يستخدم الطالب آلة تعليمية ترد عليه ، أو تقدم استجابات له ، وقد تكون هذه الآلة جهازا تعليميا ، أو برنامجا مطبوعا ، أو معمل لغات . ويحدث الاتصال بين الطالب وهذه الآلة ، يغذيها وترد عليه ، وهكذا . ولا يزال هذا النوع الحديث من الوسائل قليل الاستخدام فى الدول النامية . وقد بدأت معامل اللغات تنتشر فى عدد محدود من المدارس والكليات بمصر . واستخدمت الجزائر التعليم البرنامجى فى تدريس الجبر للمدرسين . كما نجحت سوريا فى اعداد كتب برنامجية فى موضوعات فى علم الأحياء ، كالخلية .

الوسيلة التعليمية والهدف التربوى : تعليم المستقبل فى سيناء والقناة :

والوسائل التعليمية تخدم نمطا تعليميا أو هدفا تربويا ، وليس العكس . ذلك أنها أساليب فى يد الإنسان ، وليست أغراضا فى حد ذاتها . والا أصبح فى استخدامها صنعة وتكلف . ومن هنا يتعين العمل على تحديد بعض خصائص التعليم المنتظر فى سيناء والقناة اللازم لتعمير هذه المنطقة .

وفيما يلي تصور لبعض خصائص تعليم المستقبل في سيناء والقناة ،
والمشكلات البارزة التي يلزم اجتيازها :

١ - **حاجة متزايدة الى المعرفة عامة والمعرفة المتخصصة اللازمة للتعمير خاصة :** وهذه الخاصية لا تنبع من ظروف هذه المنطقة وحدها ، ولكنها اتجاه عالمي نحو مد فترة التعليم العام ، التي قد تشمل السنتين الأوليين من التعليم العالي ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، حيث تدرس أعداد متزايدة من الطلبة بالكليات المتوسطة هناك Junior Colleges . أما التعليم الثانوي فقد أصبح تعليم كل الشباب تقريبا في كثير من الدول الصناعية .

٢ - **ضيق الوقت بالنسبة للمتعليم ،** الذي قد يكون عاملا أو موظفا كل الوقت في الصباح . وهو بحاجة ماسة - والمنطقة أيضا - الى استمرار تعليمه الثانوي والعالي .

٣ - **ندرة الأساتذة الأكفاء بجامعة - أو جامعات - القناة .** والعجز هنا اكبر منه في الجامعات القديمة والاقليمية .

٤ - **مياكين المعرفة التي تخدم اتجاهات التعمير من جهة وتخدم أغراض المجموعة السكانية من جهة أخرى متنوعة للغاية ،** تشمل الزراعة - السياحة - الصناعة - علوم البحار - جيولوجيا وبترو - صناعة سفن - عمارة .

٥ - **الطبيعة الجغرافية لسيناء لا تيسر انتقال الطلبة ، وخاصة العاملين منهم ، الى مراكز التعليم .** كما أن المسافة بين مدن القناة ليست صغيرة ، ولا تحقق الشيء ذاته . ولن تكفى جامعة واحدة .

٦ - **نسبة التعليم بمدن القناة أعلى من المناطق الأخرى .** وقد كان من الملفت للنظر حقا للمتتبع لإحصائيات التعليم قبل عام ١٩٦٧ أن يجد عدد طلبة المدارس الابتدائية بمدينة السويس أكبر من عدد الأطفال الملزمين بها . ولا خطأ هناك . فالمدينة تضم نسبة كبيرة من الموظفين وأبنائهم . ويلاحظ أن هذه الفئة تميل الى تعليم أبنائها حتى التعليم العالي . وتوفير هذا الشرط ضروري لاستقرار هذه الفئة - علاوة على ضرورات التعمير واستقرار السكان .

٧ - **من الناحية الاستراتيجية ،** فإنه لكي تقف هذه المنطقة بسكانها حائلا منيعا ضد أي غزو أو استغلال خارجي في المستقبل ، فإنه ينبغي أن يكون مستوى تعليم سكانها مرتفعا حقا .

٨ - **عجز في المباني التعليمية سوف يستمر لسنوات ،** بغض النظر

عن توفر الاعتمادات . ويلاحظ أن الجامعات الجديدة قد اعتمدت في نشأتها على مبان قديمة جاهزة . ولعلها لم تنشئ لنفسها أى مبنى جديد متكامل حتى الآن .

٩ - حاجة متزايدة الى التوجيه والتدريب أثناء الخدمة : وذلك لتعريف الناس بمجالات العمل المختلفة ، ولزيادة كفاءة العاملين وتجديد معلوماتهم ، كالمدرسين وغيرهم .

فهل يمكن اجتياز كل هذه الصعوبات في تعليم المستقبل بسيناء والقناة ؟ لحسن الحظ توفر لنا الوسائل التعليمية الحديثة الاداة الفعالة التى يمكن ان ترفع مستوى التعليم العالى ، وتزيد من كفاءته .

ما يمكن ان تؤديه تكنولوجيا التعليم فى التعمير

١ - الاسراع بالتنمية :

ان هذا هو الهدف الاساسى من التعمير . وتوجد تجربة بالذات فى هذه المسألة ، حدثت فى جزر ساموا بالباسيفيكي التابعة للولايات المتحدة . وقد كان التعليم بها متخلفا ، سواء من حيث مستوى الطلبة او مستوى المعلمين انفسهم (الذين تلقوا نفس هذا النوع من التعليم) . وكان مستوى الطالب فى نهاية تعليمه العام ، لا يكاد يصل الى منتصف الطريق فى تعليم زميله بالولايات المتحدة . وعندما اراد حاكم ساموا دفع التنمية باقصى قوة لجأ الى استخدام الوسائل التعليمية . وهكذا قفزت مدارس ساموا كما يقول ولبر شرام من مدارس تقليدية الى مدارس حديثة .

ويمكن ان تقدم لنا تكنولوجيا التعليم الحديثة بوسائلها المختلفة من سينما (أفلام تعليمية) واذاعة محلية وعامة وتليفزيون (دوائر مغلقة ومفتوحة) وتسجيلات وبرامج مطبوعة (تعليم برنامجى) ومعامل لغات وكاسيت الأفلام القصيرة - شتى الفرص لاكتساب الناس فى مناطق التعمير والخبرات اللازمة فى موضوعات محددة .

٢ - المشاركة فى الخبرة :

ان المشاركة فى الخبرة تعنى توفير الخبرة ، وتحل مشكلة العجز فى الأساتذة الأكفاء . وقد تأكدت فائدة تكنولوجيا التعليم فى هذه المسألة فى حالة شهيرة استخدمت فيها الوسائل التعليمية الحديثة، وهى حالة مدينة هاجرزتاون التابعة لمنطقة واشنطن . فهذه المنطقة لم تكن تضم أفضل أو أسوأ الأساتذة.

ولكنها كانت منطقة عادية . وعندما أدخلت العلوم الحديثة لم يجد مدرسو الابتدائي أنه في وسعهم تدريس المناهج الجديدة . وهنا تسأل الناس : هل يستطيع التلفزيون أن يقدم دروسا ممتازة في العلوم والموسيقى والفن في كل النظام التعليمي ؟ وتسأل الناس أيضا إذا كان في استطاعة التلفزيون أن يوفر تدريباً مهنيًا خلال الخدمة ، بتقديم برامج خاصة للمدرسين ، وتقديم أمثلة للتدريس الجيد .

وقد سنحت الفرصة للإجابة على هذه الأسئلة عندما تقدمت مؤسسة فورد بمبلغ مليون دولار لمنطقة واشنطن ، وساهم أصحاب مصانع الأجهزة بمبلغ ثلث مليون دولار ، وذلك للقيام بتجربة ، هدفها اختبار استخدام التلفزيون على نطاق واسع في حل مشكلات نظام تعليمي عادي (في الولايات المتحدة) .

ولم تكن الإجابة واضحة في ذلك الوقت . فقد بدأت التجربة عام ١٩٥٦ عندما كان استخدام التلفزيون في التعليم في بدايته . وكان لا يزال أداة للترفيه وليس للتعليم .

ولما كانت قنوات التلفزيون مزدحمة أصلاً ، فقد استخدمت الدوائر المغلقة ، حيث يتم الإرسال والاستقبال عبر كابلات في كل المنطقة ، مثل سلوك التلفزيون . ويوفر ذلك في أجهزة الإرسال والأبراج ، ولكنه يزيد من تكاليف التشغيل .

ويمكن استغلال التلفزيون في توفير تدريس جيد بمنطقة سيناء والقناة ، وذلك باستخدام الدوائر المغلقة ، واستخدام أفلام الفيديو التي يتم تسجيلها بجامعة القاهرة أو الاسكندرية أو إحدى الكليات بمدن القناة ، حيث يتوفر الأستاذ المتخصص . بل إنه يمكن تسجيل مقررات تعليمية كاملة على الفيديو وعرضها على دوائر التلفزيون بكليات مدن القناة وسيناء . وهكذا تشترك كليات القناة مع كليات أخرى بالقاهرة أو الاسكندرية في تسجيل محاضرات الأساتذة وإعادة عرضها في كليات القناة وسيناء .

٣ - توفير الوقت وتخطي المسافات :

إن اشتغال العمال والموظفين بمدن القناة وسيناء لن يحول دون تعلمهم في المساء ، بالاستماع إلى الإذاعة أو التلفزيون . ولن تحول بيئة سيناء وضخامتها أو اتساع المسافة بين مدن القناة دون إمكانية تعلم الناس .

٤ - مرونة التنظيم التعليمي :

ان طبيعة تكنولوجيا التعليم الحديثة تقتضى وضع المقررات التعليمية في صورة برامج ، سواء أكانت مسموعة أو مقروءة أو منظورة . وهذه النقطة بالغة الأهمية . فالاعتماد على الوسائل التعليمية بصورة متزايدة ومدرسة سوف يؤدي الى تعديل أسلوب التعليم ذاته . ويصبح التعليم أكثر مرونة . ويصبح على الطالب . أن ينجح في برامج دراسية يدرسها وقتما يشاء ، دون التقيد بالسن أو الزمن . المهم أن يتقدم للامتحان فيها وقتما يريد . صحيح سوف يكون هناك تسلسل ضروري بين بعض المقررات ، فتكون هناك مواد يشترط دراستها قبل مواد . ولكن لن يكون التنظيم بالتأكيد على النجوم المعمول به في مدارسنا أو كلياتنا ، الذي نلاحظ فيه دراسة المادة الواحدة مقسمة طوليا على عدد من السنوات ، وقد لا ترتبط بغيرها من المواد ، علمية وأدبية . كما أن الانتقال من نوع من الدراسة الى غيرها ، خاصة على مستوى الثانوى ، سوف يكون يسيرا . لأن المهم هو البرامج التي درسها الطالب .

٥ - التشويق واثارة التفكير والتوضيح :

عندما اجتمع حوالى ١٠٠ مدرس وناظر ومفتش في عام ١٩٥٦ لمناقشة نتائج تجربة استخدام الدائرة التلفزيونية المغلقة في واشنطن التي سبق الاشارة اليها ، ناقشوا أولا مزايا وعيوب استخدام التلفزيون في الفصل . وخلصوا الى نتائج نعرفها الآن جميعا ، ولكنها كانت هامة في تلك الايام في توجيه الناس . وهى أنه يمكن للتلفزيون أن يعمل على (١) تحريك أو دفع الفرد ، (٢) وعلى اثارته ، (٣) وتوفير المعلومات ، (٤) ويمكنه أن يقوم بالشرح أو العرض والتقديم ، (٥) وعرض الأفكار ، (٦) وعرض التطبيقات العملية ، (٧) كما يمكنه أن يوفر خبرة مشتركة ، (٨) وأن يقترح الأنشطة على المشاهد .

غير أن التلفزيون لا يستطيع : (١) أن يقود مناقشة في الفصل ، (٢) ولا أن يوضح اللبس أو الغموض ، (٣) أو يقوم بالتهيئة ، (٤) أو المتابعة ، (٥) أو يشرف على أنشطة عملية .

وهكذا أمكن الاستفادة من امكانيات التلفزيون ، كما أمكن العمل على تلافي عيوبه ، بتوفير العامل الانسانى في العملية التعليمية .

٦ - هل يمكن أن توفر تكنولوجيا التعليم في النفقات :

ان ما تنفقه أية دولة نامية على الوسائل التعليمية ضئيل جدا اذا قورن بميزانياتها للتعليم ، وهو لا يتجاوز نسبة الواحد في المائة على أية حال .

ونظرة الى ميزانية الوسائل التعليمية في بلادنا سواء للتعليم العام أو العالى .
توضح هذا الراى .

وقد يرى البعض أن الاتفاق على معمل اللغات أو اعداد أفلام تعليمية في مقررات معينة أو تسجيل شرائط فيديو في مقررات معينة فيه تبديد للأموال .
غير أن الواقع عكس ذلك . فهو توفير لمبالغ هائلة يمكن أن تنفق . وقد يصعب تحديد المبالغ التى يمكن توفيرها بالضبط ، ولكن يمكن تقدير حجمها لو نظرنا الى ما يمكن أن يوفره معمل اللغات مثلا في استيراد أساتذة اجانب لمدة عام (أو أعوام) تدفع مرتباتهم كاملة . أو ما يمكن أن توفره أفلام تعليمية أو تليفزيون تعليمي في دفع مرتبات أساتذة أو دفع أجور انتقال أساتذة منتدبين — ان أمكن انتقالهم للكليات — أو انتقال الطلبة اليهم . كذلك قد توفر الوسائل التعليمية ضرورة قيام الطلبة برحلات أو تجارب أو مشاهدات حية معينة قد تتكلف الكثير ، وقد لا تيسر مع ذلك ، وتكاليف ذلك أكثر .

بل انه يكفى أن نتصور ما يوفره التعليم بالمراسلة ، أو بالإذاعة ، أو بالتليفزيون في المنازل ، من نفقات تشييد الكليات والمدارس ، وتجهيزها ، ولطالما توفرت الأموال ولم تتوفر الخامات أو التجهيزات .

مقترحات بشأن مشروعات للوسائل التعليمية الحديثة وما يمكن أن تؤديه من زيادة كفاءة التعليم العالى في سيناء ومدن القناة .

أولا — تعليم عالى بالمراسلة :

يمكن أن تتم دراسات بأكملها عن طريق المراسلة . وهذا النوع من الدراسات منتشر في اليابان وأستراليا ونيوزيلندا وانجلترا وغيرها من الدول .
ويوجد باليابان تعليم ثانوى بالمراسلة ناجح للغاية . ويلاحظ أن ٩٩ في المائة من الأطفال في سن التعليم الابتدائى والاعدادى باليابان يلتحقون بالمدارس الابتدائية والاعدادية ، و ٧٠ في المائة من خريجى هذه المدارس يلتحقون بالمدارس الثانوية . وقد كان الدافع الى التعليم الثانوى بالمراسلة في عام ١٩٤٨ هو ما نتج من مشكلات وجدت اليابان نفسها فيها بعد الحرب . وأخذت الإذاعة تلعب دورا منتظما منذ عام ١٩٥١ في التعليم بالمراسلة ، ثم دخل التليفزيون منذ عام ١٩٦١ . وأسست دار الإذاعة اليابانية NHK في عام ١٩٦٣ مدرسة للتعليم بالمراسلة تشترك فيها الإذاعة مع المراسلة . ويزيد طلبتها على ١٠٠٠٠٠ ، أغلبهم من العمال الشبان . وبانجلترا دراسات مهنية بالمراسلة ناجحة أيضا .

ويلاحظ أن الدراسة بالمراسلة تقتضى تنظيماً إدارياً فذا ، ولكنه ليس مستحيلاً . ويرى اليابانيون أن الجمع بين المراسلة والاذاعة والتلفزيون يزيد من كفاءة التعليم . ولا يمكننا أن نقلل من قيمة الدراسة بالمراسلة بالنسبة للعمال أو الموظفين .

وقد أجرت المدرسة الثانوية بالمراسلة التابعة لدار الاذاعة اليابانية بحثاً بالعينة تبينت منه أن ٤٩ في المائة يستخدمون الاذاعة ، وحوالى ٢٩ في المائة يستخدمون التلفزيون ، و ٢٢ في المائة يستخدمون الاثنين في التعليم بالمراسلة .

ونظرة إلى مخرج ضخم تلقى به محاضرة باحدى كليتنا النظرية ، أو حتى مخرج صغير لا يتسع إلا لنصف عدد الطلبة والباقي خارجه ، توحى على الفور بأن الدراسة بالمراسلة أكثر نفعاً للطلاب ، ويمكن خلالها متابعة تقدم كل فرد بصورة أدق .

وليست الدراسات الأدبية وحدها الأنسب للدراسة بالمراسلة . فالرياضيات ميدان يصلح أيضاً . وقد بين استطلاع للرأى فى اليابان أن ثلثى الطلبة وجدوا الدراسة بالاذاعة نافعة . وقد قارن الطلبة بين نفعها من جهة وصعوبة المحاضرات من جهة أخرى . وقد كان أكثر شيء استفاد منه للطلبة الرياضيات . وأقلها فائدة أو مونا التجارب الفيزيائية .

ثانياً — الأفلام التعليمية :

ان الأفلام التعليمية لم تنهض بعد فى مصر . والمشكلة ليست فنية أو علمية . ولكنها إدارية فى المحل الأول . ولا يمكن أن تكون صناعة الفيلم التعليمى حكراً لآى فرد أو جماعة أو هيئة . مهما كانت إمكانياتها أو حصانيتها أو مبرراتها .

وامكانيات الفيلم التعليمى ليست مجرد تسجيل الدرس أو المحاضرة . فهى أعظم من ذلك بكثير . وتوجد أفلام أمريكية فى الكيمياء تصور مدرس كيمياء يشرح على السبورة . وهذا قصور بالغ فى رؤية إمكانيات التصوير السينمائى . والإخراج . ويمكن استخدام الأفلام التعليمية فى تقديم مقررات بأكملها .

ثالثاً — قناة بالتلفزيون للبرامج التعليمية :

أثير هذا الاقتراح فى مؤتمر الوسائل التعليمية الذى عقدته أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا بمبنى معهد الاحصاء فى العام الماضى . ولا شك انه

يضيف الى الأعباء المالية ، ولكن التفكير في أوجه الاستفادة من هذه القناة قبل البدء فيها سوف يخفف من الأعباء المالية للتعليم العالى ، ولا يزيد منها ، وهو ما سبق أن أوضحناه .

وأبرز مثال على استخدام التليفزيون في التعليم العالى هو الجامعة المفتوحة أو جامعة الهواء التى ظهرت أخيرا بانجلترا . وهنا نشير الى المبدأ الذى بدأنا به الحديث ، وهو أن الوسيلة تستخدم لتحقيق هدف تربوى ، وبصورة متكاملة معه . ولذلك يتعين أن يكون الهدف الذى نسعى الى تأكيده باستمرار هو سعيها الى نشر التعليم العام والعالى بأقصى طاقاتها منذ الآن ، فهو أملنا في التعمير وتطوير بلادنا واستغلال طاقاتها مستقبلا .

رابعاً - الدوائر التليفزيونية المغلقة :

تستخدم هذه الدوائر أحيانا بصورة غير واضحة الهدف في بعض الدول النامية . ويمكن أن تلعب الدوائر التليفزيونية المغلقة دورا هاما في مدن القناة وسيناء ، وذلك بالاستفادة من امكانيات الجامعات الأخرى من حيث الأساتذة الأكفاء (أو العمليات أو التجارب أو الأجهزة الخ) ، ثم إعادة عرض محاضراتهم أو تجاربهم في كل كلية من كليات سيناء والقناة ، ثم إعادة أشرطة الفيديو لتسجيل محاضرات أخرى وهكذا . ويمكن أن نتصور مدى الوفرة الذى نحققه هذه الوسيلة .

خامساً - التعليم البرنامجى :

توجد حاليا مقررات بأكملها في صورة برنامجية (أو مبرمجة) في بعض الدول . بل انه توجد جامعة تسير على التعليم البرنامجى . وفي هذا النوع من التعليم يقسم المقرر الى موضوعات أو أبواب . وكل جزء يقسم الى نقاط محددة ، وينتقل الطالب من نقطة الى نقطة بعد الإجابة على سؤال ، فإذا نجح في الإجابة ينتقل الى النقطة التالية . أى انه يعلم نفسه بنفسه . وقد يكون البرنامج في صورة جهاز بأزرار ، أو في صورة مطبوعة . ولكن الفكرة واحدة . وهذا النوع من التعليم يوفر في الأساتذة بالطبع . كما أنه يزيد من اعتماد الطالب على نفسه . ويحقق بعض مبادئ التعلم الأساسية مثل الثواب ، والتعزيز . وربما يضمن استمرار انتباه الطالب . وقد لجأت بعض الدول الى هذه الوسيلة للتغلب على مشكلة العجز في الأساتذة . ومن أبرز الدول النامية التى استخدمته الجزائر . على أن نمو هذا النوع من التعليم لازال بطيئا ، حتى في أوربا ، كما يقول أوتو بيترز .

وحتى الآن لم يستخدم هذا النوع من التعليم بمصر ، حيث لم تكتب برامج مقررات كاملة ، أو حتى أجزاء من مقررات . وربما يصلح للدراسات المهنية أو القصيرة المحددة . أو التعليمات والبيانات التي يلزم التأكد من المام المتعلم بها تماما ، مثل قيادة السيارات ، أو شرح الآلات .

وتوجد ضرورة لاجراء دراسات ورسائل للماجستير مثلا حول هذا الموضوع . وهناك بالفعل رسالة في هذا المجال بالنسبة لتدريس العلوم . ولكن من الواضح أنه لا يلقى حماسا من جمهور المربين بمصر .

ولعل أبرز عيوب هذا النوع من التعليم — من وجهة نظرى — ما يلى :

أولا : أنه يقسم المعرفة بصورة زائدة ، وهذا التشريح يقلل من التكامل أو من الصورة العامة للموضوع في ذهن الطالب . ولعله يقلل من ترابط الأفكار بذلك ، بعكس الفكرة الشائعة عنه .

ثانيا : اعتماد التعليم على الأسئلة والأجوبة بصورة شكلية — وهى ليست طريقة الحوار بالطبع — يطيل من الدرس بصورة زائدة ، قد تبحث على الملل . ويلاحظ أن الكتابة البرنامجية للموضوع تكاد تبلغ ضعف أو ثلاثة أضعاف كتابته بالطريقة العادية (السرد) .

ثالثا : صعوبة أخذ فكرة عامة سريعة عن الموضوع بمجرد القاء نظرة عليه — إذا كان مطبوعا ، ولن يتيسر ذلك إطلاقا إذا كان فى آلة .

رابعا : صعوبة المراجعة ، فهذا يقتضى قراءة البرنامج كله .

خامسا : انعدام العامل الانسانى فى الدراسة . فوجود المدرس ولو بنسبة ضئيلة من الوقت ، يهىء الفرصة للمناقشة ، والتوضيح ، والتهيئة ، والمتابعة ، واقتراح البحوث والأنشطة ، والرد على الأسئلة .

ومهما كان الأمر فجميع هذه النواحي تحتاج لمزيد من البحث . على أن الشيء المؤكد هو أن التعليم البرنامجى قد حل مشكلة عدم توفر الأساتذة ، وقلل من عبء المدرس ، حيث كان جزء كبير من طاقته يضيع فى عمليات تكرارية . لذلك شاع استخدام التعليم البرنامجى .

حول تجربة الرياضيات الحديثة

الفعل ورد الفعل في تجربة الرياضيات الحديثة

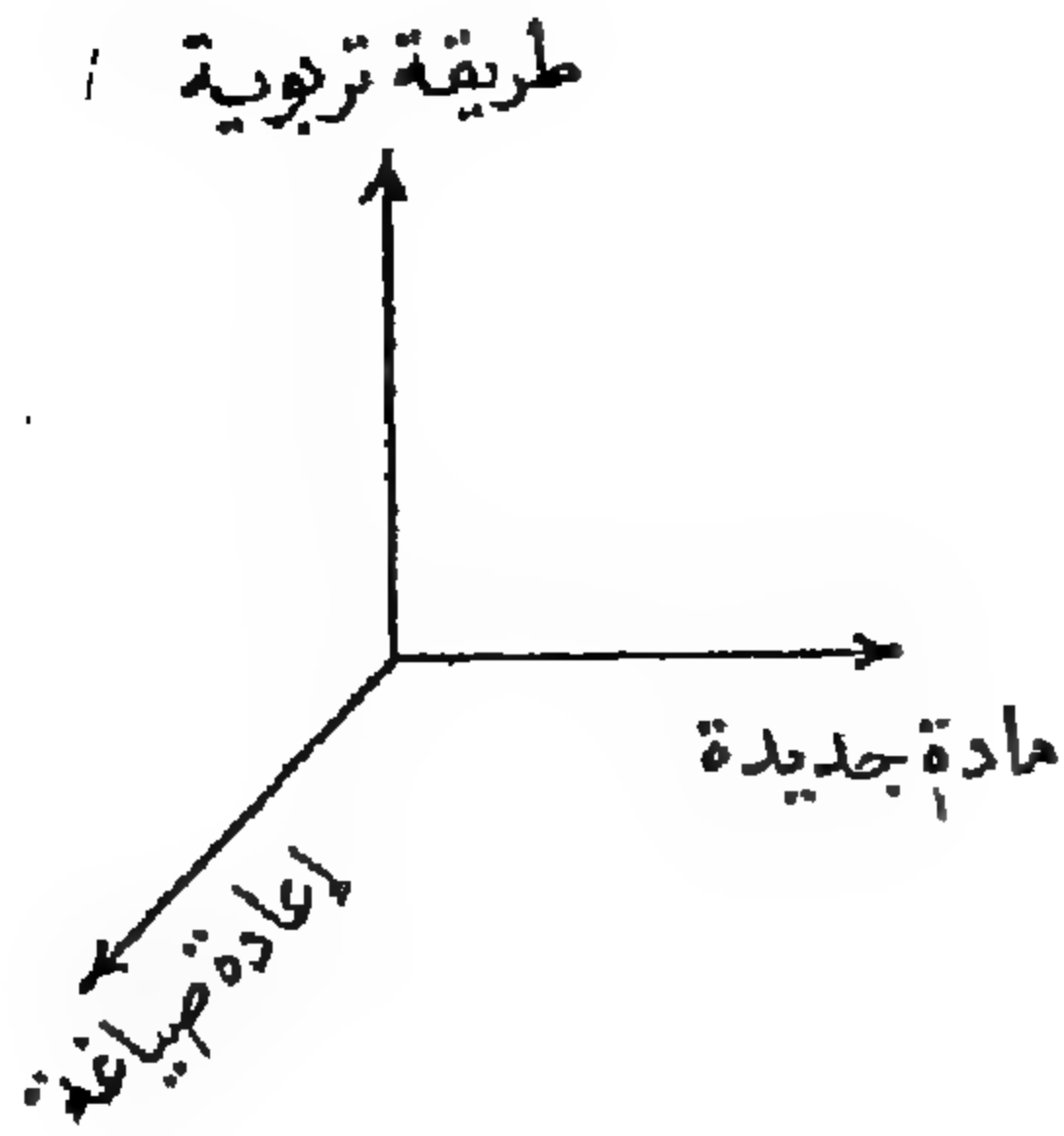
دكتور / وليم عبيد — جامعة أسيوط

بدأت حركة تطوير تدريس الرياضيات في أماكن كثيرة من العالم منذ أوائل الخمسينات ، وقد نتج عنها مناهج تختلف جذريا عن المناهج التي كانت سائدة مما دعا الى اطلاق مصطلح « الرياضيات الحديثة » على المناهج المطورة ، ومصطلح « الرياضيات التقليدية » على المناهج التي كانت — ومازالت — سائدة وذلك لمجرد التمييز بين المنهجين . وقد دخلت « الرياضيات الحديثة » بدرجات متفاوتة في السنوات القليلة الماضية في مدارسنا العربية . ففي ١٩٧٠ — ١٩٧١ بدأت التجربة في مصر والكويت والعراق ولبنان وذلك في اطار مشروع اليونسكو للمرحلة الثانوية ، ثم بدأت الأردن وبعض دول الخليج والسعودية والسودان بالأخذ بهذا الاتجاه . وقد بدأت ليبيا تدريس الرياضيات الحديثة بمنهج خاص بها في عام ١٩٦٩ — ١٩٧٠ ، وقد سبقت الجزائر والمغرب وتونس وسوريا بادخال رياضيات حديثة في مدارسها قبل ذلك وتقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باعداد منهج حديث للمرحلة المتوسطة يؤمل تطبيقه في كل الدول العربية .

ان مناهج الرياضيات الحديثة لا تحتاج الى مزيد من الدفاع عنها فقد كتب الكثير عن أهميتها ودوافعها ، والذين يشكون في الحاجة الى عملية «التحديث» هذه ، عليهم أن يلقوا نظرة على المناهج التقليدية وما بها من تعاريف هشة وبراهين وهمية واجرائيات آلية وحشو من التداريب الشكلية ونقص في المفاهيم والخبرات الرياضية الحقيقية .

أبعاد المنهج الحديث :

تختلف مناهج الرياضيات الحديثة في اطرها من حيث تنظيم وتكوين المحتوى وأسلوب وقوة المعالجة ، غير أنها تشترك في سمات عامة بحيث يمكن القول بأن أي منهج للرياضيات الحديثة له ثلاثة أبعاد رئيسية هي :



١ - المحتوى : ويتضمن مادة جديدة .

٢ - التشكيل : ويتضمن إعادة صياغة المعرفة الرياضية حديثها وقديمها .

٣ - الطريقة : ويتضمن تقديم وبناء المفاهيم الرياضية بطرق تربوية فعالة .

وكتعريف « اجرائى » لهذه المصطلحات ، التى تعرف بدورها « الرياضيات الحديثة » ، سوف نستخدم المنهج المستخدم حاليا فى بعض المدارس الثانوية فى القاهرة والاسكندرية والذي يمثل صورة معدلة تعديلا محدودا لمشروع اليونسكو :

١ - المحتوى :

يتضمن هذا المنهج - بالإضافة الى بعض المفاهيم التقليدية - موضوعات جديدة تماما بالنسبة لمناهج التعليم العام وهى : الفئات والعلاقات والمنطق الرياضى وهندسة التحويلات ونظرية المجموعات والمصفوفات والمتجهات ودوال كثيرات الحدود ونظرية القسمة المطولة والعوامل والمتباينات ونظرية الاحتمال ، مع التوسع فى دراسة المتتابعات والنهيات ونظريات وطرق وتطبيقات التفاضل والتكامل بالإضافة الى خواص الأعداد الحقيقية . وهذه الموضوعات ليست فقط جديدة على مناهج التعليم العام بل ان بعضها لم يكن يقدم فى الجامعة الى عهد قريب جدا وربما كان تقديمها فى المدرسة الثانوية أحد الدوافع لتقديمها فى بعض الكليات ، كما ان بعضها حديث بالمعنى التاريخى اذ أن ظهوره كثمرة من ثمار الفكر الرياضى لم يتعد قرنا من الزمان (مثلا : الفئات ، المجموعات ، هندسة التحويلات ، الاحتمال) .

٢ - التشكيل :

يتضمن المنهج إعادة لصياغة وتشكيل المعرفة الرياضية المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية بصورة تبرز فيها : (١) . الفئة والعلاقة والبدالة كمفاهيم توحد بين الأنشطة الرياضية المختلفة ، (ب) النسق أو التركيب الرياضى كهدف تنظم محتويات المنهج حوله وتقدم بعض الأنشطة ذات الطابع الجبرى أو الهندسى أو التحليلى كنماذج وتفسيرات له تختلف فى عناصرها ولكنها تنتمى إلى نفس الجوهر التركيبى ، (ج) أسلوب المسلمات كأداة لتنظيم الخبرات

الرياضية وكأسلوب في تعريف وبناء النظرية الرياضية تعريفا واضحا في نسق متدرج من أوليات الى خواص مقبولة الى تعاريف موضوعة الى علاقات جديدة . تشتق ويستدل على صحتها منطقيا ، وتتمثل الصياغة الجديدة في منهجنا في الآتي :

(أ) توحيد أفرع الرياضيات في منهج موحد متكامل .

(ب) صيغت معظم الموضوعات قديمها وحديثها بلغة الفئات وتعبيرات المنطق الدقيقة .

(ج) ظهرت فكرة الراسم والدالة كإطار لدراسة موضوعات كثيرة مثل المتتابعات ودوال كثيرات الحدود والدوال الأسية واللوغاريتمية والدائرية ودالة الاحتمال بالإضافة الى التحويلات الهندسية .

(د) عدم الاكتفاء بالدراسة الكمية لبعض هذه الدوال والقيام بدراسة كيفية لها .

(هـ) إعادة صياغة مفهوم التفاضل ومفهوم التكامل وتقديمها تقديمًا رياضيا يهتم بالمفهوم ولا يقفز الى المهارة ولا تختزل الى مجرد اجراء آلي .

(و) الاهتمام بدراسة قابلية الدالة للعمل التحليلي قبل الاقدام على اجرائه .

(ز) إعادة صياغة تقديم الأعداد في ضوء التركيب الرياضي للمجموعة والحلقة والحقل مع اعطاء أمثلة في بناء الأعداد القياسية والمركبة لإنشاء العدد وإدراك مفهومه بدافع واضح وتعريف جيد ودراسة تركيبية لعملياته وعلاقاته الممكنة .

(ح) غمر بعض مفاهيم المنهج التقليدي في المفاهيم الجديدة بصورة متكاملة وذلك كما في دراسة الأعداد وحساب المثلثات وحل المعادلات والدالة والمقادير الجبرية والتحليل الى عوامل ونظرية الباقي والتباديل والتوافيق والأسس واللوغاريتمات وذات الحدين والمتواليات العددية والهندسية والهندسة الاحداثية للخط المستقيم والدائرة وهندسة التطابق والتشابه .

(ط) المعالجة القوية والتركيز على العنصر الاستدلالي في بناء بعض المفاهيم مثل حقل الأعداد القياسية وحقل الأعداد المركبة ومجموعة تحويلات التساوي القياسي وبناء مفاهيم التفاضل والتكامل والدالة اللوغاريتمية ونظرية المجموعات والمتجهات في بعدين وثلاثة أبعاد ونظرية الاحتمال .

(ي) ظهور ضمني لبعض المفاهيم دون نكرها مثل فراغ المتجه ، الشبكة ، نظرية القياس والتوبولوجي ، وذلك في بعض مظاهرها البسيطة .

٣ - الطريقة :

وضعت مناهج الرياضيات الحديثة وصيغت محتوياتها في ضوء أهداف تربوية محددة وبحيث يكون عرضها تطويرا في طرق تدريس الرياضيات ، بل ان الكثيرين من دعاة الرياضيات الحديثة يعتبرون أن العنصر الأساسي فيها هو التجديد في طريقة تدريسها . وهذا الكلام يصح اذا أخذنا بجانب واحد من مفهوم الطريقة وهو جانب اعادة الصياغة واعادة تشكيل المحتوى وحلازونية تقديم أمثاله ومعظم المظاهر التي عرضناها في البعد الثاني للمنهج ، غير أن هناك جانبا آخر للطريقة ألا وهو جانب استراتيجية العمل داخل الفصل . ويكون هذان الجانبان بعدين لمستوى واحد هو مفهوم الطريقة بمعناها العريض . ومن السهل التعرف على جانب اعادة الصياغة — كما رأينا — من دافع الكتب المدرسية ، ولكن الجانب الآخر أمر غير منظور في المنهج ولا الكتاب المدرسي وان كانت طريقة العرض والتأليف والتنظيم تساعد عليه ، ولكن الصورة الحقيقية لا تتضح الا من التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل الفصل . ان المنهج الحديث يستهدف أن تكون طريقة التدريس الحديثة للرياضيات متمثلة في المظاهر التالية :

(أ) أن يكون للمفهوم الرياضى عند بنائه « دورة حينا » تبدأ بالخبرة الملهوسة أو ذات الدلالة بالنسبة للمتعلم وتصل مرحلة نضوجها بالخبرة المجردة وامكانية التطبيق .

(ب) يتعلم التلميذ الرياضيات بطريقة قريبة من الطريقة التي يعمل بها الرياضى : يلاحظ ويستقرئ ، يخمن ويضع الفروق ، يحقق تعميماته ثم يخضعها للبرهان المنطقى .

(ج) يقدم المعلم المواقف والأدوات التعليمية التي تمكنه من اكتشاف أو أعلى الأصح اعادة اكتشاف المفهوم الرياضى بنفسه أو تحت قيادة التوجيه الواعى لمعلمه .

(د) ان حل المسألة الأصلية هو تدريب وخبرة في التخطيط لحل مشكلة : يدرك أبعاد المشكلة ، يحدد المعطيات ويحدد المطلوب ، يترجم المطلوب الى علاقات اجرائية يراد انشاؤها أو اثباتها ، ثم يضع خطة للوصول من المعطيات الى المطلوب .

(هـ) أن يشارك التلميذ في وضع التعاريف وتنظيم الخبرات الرياضية واقتراح طرق الحل . ولقد تحققت معظم الجوانب المعرفية لأهداف المنهج الحديث — على الأقل عندما ترجم الى وحدات مكتوبة في الكتب المدرسية ،

الا ان الجانب التربوى كان اقل الجوانب حظا فى التحقيق داخل الفصل والى حد ما فى الطريقة التى كتبت بها بعض وحدات المنهج .

ويمكن رد السلبيات التربوية فى الرياضيات الحديثة للأسباب التالية :

(١) ان التغيير فى المحتوى أيسر وأسرع من التغيير فى الطريقة .

(ب) ان مدرسى التجربة هم حتى الآن فى مرحلة استيعاب للمحتوى والتشكيل ومن ثم فان الوقت المخصص للأعداد التربوى ضيق ومحدود .

(ج) عدم وجود متخصصين بالعدد الكافى فى مجال تربويات الرياضيات .

(د) عدم ترجمة الأهداف التربوية ترجمة مناسبة فى بعض وحدات المنهج المكتوبة والملتزم بها المدرس حيث ظهر من خلالها اتجاه متطرف فى الشككية مفتون بالقوة المنطقية دون مراعاة لمراحل نمو المفاهيم كما حدث اختزال لمفهوم اللغة والرمزية الدقيقة الى مجرد نقل لفة ورموز الوثائق والأبحاث الرياضية الى الكتب المدرسية مما أفقدها فى بعض الأحيان أصداء الصور الفطنية وحيوية اللغة العادية المفهومة مما أدى الى تحول بعض الأفكار التى أريد لها ان تكون ابداعية الى كم مهول من التفاصيل كان بعض المعلمين يرددونه كما هو فى بعض الأحيان .

(هـ) ان التقييم مازال ضيقا فى أهدافه ومحدودا فى طرق قياسه مع دخول تلاميذ ومدرسى الرياضيات الحديثة فى خضم مشكلات امتحانات الثانوية العامة .

ورغم هذه السلبيات فان المشرفين على التجربة — الذين يتابعونها يوميا — يحاولون تفادى هذه النقائص بالتوجيه للمعلمين وبتعديل بعض الأجزاء وتخفيف بعض الجرعات بناء على الملاحظات التى يتلقونها من التلاميذ والمدرسين وبناء على زياراتهم الميدانية المستمرة . ومن ناحية أخرى كان ازدياد خبرة المدرس بالمنهج تساعد فى المرات التالية انقى يدرس فيها نفس المنهج على الأعداد الجيد والابتكار فى طرق التقديم ولكن فى حدود امكانيات محدودة . ومن ناحية أخرى فهناك ايجابيات تربوية تكمن فى ثراء المنهج بالمفاهيم والتقليل من التمارين المعقدة التى لا تخدم فكرا حقيقيا ووجود فرصة متنوعة لأنواع من التفكير تتضمن تفكيرا استقرائيا كما فى باب الاستنتاج الرياضى والتباديل والتوافيق وفكرا استدلاليا فى معظم وحدات المنهج وفكرا تحليليا كما فى المتتابعات والنهايات والاحتمالات . كما توجد مجالات متجددة قابلة للتطبيق كما فى البرمجة الخطية والاحتمالات وتطبيقات التفاضل والتكامل .

رد الفعل للتجربة

لقد مست تجربة تدريس الرياضيات الحديثة من قريب أو بعيد حياة الآلاف من الناس تلاميذ ومعلمين وموجهين وأولياء أمور ورجال تعليم على جميع المستويات . ومن الطبيعي أن يكون لمثل هذا « الفعل » التربوي ردود فعل متنوعة خاصة وأن الاتجاه يسير محليا وعالميا الى تعميمها . ورغم أنه ليس هناك تقييم شامل لهذه التجربة حتى الآن ، إلا أنني أقدم فيما يلي بعضا من ردود الفعل بعضها كان ملموسا بحكم الاشتراك والاحتكاك المباشر بالتجربة وبعضها مقاسا باستبيانات طبقت جزئيا على بعض المعلمين والتلاميذ :

(١) بالنسبة للمعلمين :

لقد كان المدرسون والموجهون مذعورين في أول الأمر فعندما عرضت عليهم رؤوس موضوعات المنهج المقترح الأول مرة في مارس ١٩٦٩ كان الوجود باديا على معظم الحاضرين منهم (في مؤتمر اليونسكو وجامعة عين شمس) . وأبدى الذين تحدثوا منهم شكوكهم في قدرة المدرس أو التلميذ على التعامل مع هذا المنهج . ولقد كان السبب في ذلك واضحا تماما في ذلك الوقت إذ أن معظم الرؤوس والموضوعات كانت جديدة على أسماعهم وبدأت لهم رموزا بغير مدلول . وفي نهاية أول برنامج تدريبي للمعلمين عقد بإدارة التدريب بمنشية البكرى في ربيع ١٩٧٠ وافق معظم الحاضرين على تجربة المنهج وإن كانت الشكوك مازالت تحيط بالكثيرين منهم حول قدرة التلميذ المصري على استيعابه لهذا المنهج . وفي يوليو ١٩٧٣ وبعد الانتهاء من تصحيح أول امتحان للثانوية العامة في الرياضيات الحديثة وافق جميع المدرسين الذين اشتركوا في التجربة — في استطلاع رأى مكتوب — على العبارات التالية بالنسبة للرياضيات الحديثة : « انها ضرورة قومية للملاحقة التقدم العلمى » ، « ضرورة لرفع مستوى تعليم الرياضيات فى بلادنا » ، « خطوة الى الأمام فى تطوير التعليم » ، « معالجة ضرورية لمساوىء المنهج التقليدى » . كما وافقوا على « قدرة المدرس المصرى على تدريس الرياضيات الحديثة » ، « قدرة التلميذ المصرى على دراسة الرياضيات الحديثة » . كما رفضوا : « العودة الى المنهج التقليدى » « جعل الرياضيات الحديثة مادة اختيارية » ، « قصر تدريس الرياضيات الحديثة على التلاميذ المتفوقين » . كما أنهم لم يوافقوا على : « الاسراع فى التعميم » وإنما وافقوا على التوسع فى التجربة عاما بعد عام .

وعندما طبق « استطلاع رأى » على عدد آخر من المدرسين بعضهم استكمل دورات التدريب وقام بالتدريس لمدة سنة أو سنتين (الصف الأول

أو الأول والثاني) ، وبعضهم استكمل دورات التدريب ولم يتم بالتدريس ، وبعضهم لم يحصل بعد على دورات تدريبية منظمة ، كانت نسب الموافقة على العبارات السابقة تقل تدريجيا بحسب قلة دورات التدريب وقلة الممارسة للتجربة ، مما يدل على أن عدم الدراسة الكاملة للمنهج أولا وعدم ممارسة التدريس الفعلي ثانيهما أهم أسباب تخوف المدرسين من الرياضيات الحديثة والعكس بالعكس .

ومن ناحية أخرى فإنه في حلقة عقدت لتقييم المحتوى والكتاب المدرسي في أوائل صيف عام ١٩٧٣ اقترح عدد كبير من المدرسين والموجهين خريجي البعثة الداخلية الأولى للموجهين — اقترحوا تعديل بعض الوحدات خاصة وحدة التكامل في الصف الثالث والغاء المعادلات التفاضلية وتخفيف بعض الأجزاء الأخرى في هندسة التحويلات وهندسة المتجهات كما سبق أن تم حذف باب الهندسة الأفينية ودمج موضوعي الأعداد القياسية والحقيقية وتخفيف بعض أجزاء المنطق بحذف المسورات كما تم تعديل بعض المعالجات وإضافة بعض المهارات في أبواب الهندسة التحليلية والمثلثات والنهائيات وحساب المساحات والحجوم — ومن المهم أن نقول بأن لجنة الإشراف كانت تتولى مع المعلمين والموجهين المشاركين في التجربة اتمام هذه التعديلات وتنفيذ هذه الاقتراحات .

(ب) بالنسبة للتلاميذ :

لعل المقابلة التي تمت مع بعض طالبات مدرسة العباسية النموذجية وحضرها بعض أعضاء البعثة الداخلية للموجهين أعطى صورة لرد فعل التلاميذ فقد ذكرت الطالبات أن الرياضيات الحديثة تعلمهن التفكير ولكنهن شكّون من ازدحام المنهج وكثرة التعاريف والنظريات ومن لغة بعض الوحدات في الكتب المدرسية ومن عدم وجود تمارين كافية وكتب خارجية وعدم معرفتهن لنوعية وطرق أسئلة الامتحانات في الرياضيات الحديثة .

وقد أعطى بعض الطلبة معيارا أساسيا في تقييمهم للرياضيات الحديثة وقد ذكروا أنه « . . إذا حصلنا على مجموع عال يؤهلنا لدخول الكلية التي نريدها فإن الرياضيات الحديثة تكون أفضل ، وإذا لم نحصل فسوف تكون سيئة . . أن ما يهمنا هو الحصول على مجموع عال . . ماذا نستفيد من الفهم والتفكير الرياضي إذا لم ندخل الكلية التي نريدها ؟ . . » . . أنه معيار براجماتي صريح ولكنه في الحقيقة معيار هام ويدعونا للتفكير الجاد في التجريب التربوي العلمي وما يحيط به من عوامل متداخلة ومؤثرات مصاحبة . أنه

يدعونا للتفكير في دور الامتحانات وخطورتها ليست فقط على طرق التدريس بل على كل محاولات التطوير .

وفي مدرسة بور سعيد الثانوية بالزمالك طبق « استبيان » على طلاب وطالبات المدرسة بعد نهاية أول عام لهم في دراسة الرياضيات الحديثة وكانت اجاباتهم على عناصر الاستبيان التي هدفت الى التعرف على ردود فعلهم بالنسبة للرياضيات الحديثة كما يلي :

« ما هو شعورك نحو الرياضيات الحديثة بعد عام من دراستها ؟ »

بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
٥٤	٤٨	١٠٢	٦٩.٤ ٪
١٧	٢٨	٤٥	٣٠.٦ ٪
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠ ٪

جدول (١)

ويتضح من هذا الجدول أن الشعور ايجابي عند ٦٩٤ ٪ من المستجيبين عامة ترتفع عند البنين الى ٧٦ ٪ بينما تنخفض عند البنات الى ٦٣٣ ٪ ولعل هذا ناتج من ميل الفتيات للالتحاق بالأقسام الأدبية ومحاولة البعد عن الرياضيات الحديثة كانت أم قديمة ، وقد وجد فعلا أن ٣٣ ٪ من مجموع المستجيبين والمستجيبات كانوا ينوون الالتحاق بالقسم الأدبي . ولقد أوضح ٣٢ من بين السعداء بالرياضيات الحديثة أنهم فخورين بدراستهم لها كما أوضح ٢٢ من غير السعداء بالرياضيات الحديثة أنهم أصيبوا بخيبة أمل بعد عام من دراستهم للرياضيات الحديثة ، وربما كان هذا ناشئا عن الدعاية التي صاحبت ادخال الرياضيات الحديثة فهناك من يفخر بأنه يدرس الرياضيات التي تدرس في أعظم الدول تقدما ورياضيات التطبيقات العلمية الحديثة وهناك من لم يجد تحقيقا لتوقعاته في هذا النوع الجديد من الرياضيات .

كيف تقارن الرياضيات الحديثة بالنسبة للرياضيات التقليدية من حيث :

(١) السهولة ؟ (ب) وجود معنى لما تدرسه (ج) وجود فائدة لما تدرسه ؟

(أ) من حيث السهولة :

بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
٣٤	٤٣	٧٧	٥٢ر٤ %
١٩	٩	٢٨	١٩ر١ %
١٨	٢٤	٤٢	٢٨ر٥ %
٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠ %

جدول (٢)

ويتضح من جدول (٢) أن ٢٨ر٥ % من المجموع يرى أن الرياضيات الحديثة أصعب من الرياضيات التقليدية ترتفع الى ٣١ % عند البنات وتنخفض الى ٢٥ % عند البنين . وهذه النسب توضح أن الرياضيات الحديثة عند ٥٢ر٤ % من المجموع أسهل من الرياضيات التقليدية وهذه الاتجاهات الايجابية تتفق فعلا مع سهولة المنهج الحديث في الصف الأول بالنسبة لما يطل في المنهج التقليدي من تمارين هندسية معقدة ومسائل جبرية تعتمد في معظمها على الاجراء الآلى والعمليات الجبرية الصماء .

(ب) من حيث المعنى :

بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
٤٣	٢٧	٧٠	٤٨ %
١٩	٢٦	٤٥	٣٠ %
٩	٢٣	٣٢	٢٢ %
٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠ %

جدول (٣)

يتضح من جدول (٣) أن ٤٨ % من المجموع يرون فيما يدرسونه في الرياضيات الحديثة معنى أفضل مما يزونه في الرياضيات التقليدية وترتفع هذه النسبة الى ٦٠ % عند البنين وتنخفض الى ١٩ % عند البنات وهو فرق واضح جدا وربما يعود الى أن الرياضيات الحديثة تحتاج الى قدر من التفكير التحليلي أظهر الكثير من الباحثين (مثل إليانور ماكوني) تفوق البنين فيه

عن البنات وربما لعدم وضوح مفهوم « المعنى » عند المستجيبين أو المستجيبات كما يوضح الارتفاع النسبى لنسبة الذى يعتقدون بأن للمنهجين نفس المعنى. عندهم . والجدول بصفة عامة يوضح ايجابية رد الفعل لصالح الرياضيات الحديثة وان كانت بنسب غير عالية جدا .

(ح) من حيث الفائدة :

بنون بنات المجموع النسبة المئوية

أفضل من التقليدية	٥١	٢٢	٧٣	٥٠ %
نفس الدرجة	١٣	٣٥	٤٨	٣٢ %
أقل من التقليدية	٧	١٩	٢٦	١٨ %
	٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠ %

جدول (٤)

يتضح من جدول (٤) استمرارية ايجابية رد الفعل فهناك ٥٠ % يرون فائدة في الرياضيات الحديثة أكثر مما يرونه في الرياضيات التقليدية وترتفع هذه النسبة الى ٧٣ % عند البنين وتنخفض الى ٤٦ % عند البنات ولعل هذا يؤكد مرة أخرى وجود تفوق في الدراسة الرياضية عند البنين عنه عند البنات كما يؤكد ازدياد درجة ميول البنين للرياضيات عنها عند البنات . ومن ناحية أخرى فان الانخفاض النسبى للايجابية ربما يعكس عدم وضوح عنصر « الفائدة » عند هذه المرحلة كما قد يعكس غموض المفهوم نفسه .

وبالنسبة لسؤال التلاميذ عما اذا كانوا يريدون العودة للرياضيات التقليدية ، كانت النتيجة كالآتى :

بنون بنات المجموع النسبة المئوية

يريدون العودة للرياضيات التقليدية	١٨	٢٠	٣٨	٢٦ %
غير متأكدين	١٢	١٩	٣١	٢١ %
يرفضون العودة للرياضيات التقليدية	٤١	٣٧	٧٨	٥٣ %
	٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠ %

جدول (٥)

ويتضح من جدول (٥) أن ٥٣٪ من الطلاب يفضلون الاستمرار في دراسة الرياضيات الحديثة مقابل ٢٦٪ يريدون العودة الى الرياضيات التقليدية وهذا أيضا يدل على رد فعل ايجابي خاصة واذا علمنا أن المنهج كان يدرس لهم لأول مرة ولم يتعودوا بعد على نظم الامتحانات فيه والخشية المستمرة من امتحانات الثانوية العامة .

ومن ناحية أخرى فقد كان هناك خوف مستمر من طلاب الثانوية العامة في الرياضيات الحديثة في المدارس الثلاث التي أدت امتحاناتها لأول مرة في هذا المنهج في عام ١٩٧٣ وكان مصدر تخوفهم الذي ظهر في اجتماعات عقدت لهم من قبل لجنة الاشراف على التجربة هو عدم معرفتهم بأساليب الامتحانات والسهولة النسبية للتدريب على الامتحانات في الرياضيات التقليدية بحكم وجود خبرات سابقة بها وبحكم الكتب الخارجية فيها وبحكم دراية المعلمين بنوعية هذه الامتحانات . ورغم هذا التخوف وبرغم أن الدراسة في الرياضيات التقليدية اختزلت الى حد كبير الى درجة أنها أصبحت تدريبا على الامتحانات، وأن التدريس في الرياضيات الحديثة يهتم فعلا بالمفاهيم والخبرات الرياضية في حد ذاتها نظرا لأن المعلمين في هذه الحالة لم يكونوا قد تعودوا بعد على نوعية الامتحانات التي سوف تأتي في الرياضيات الحديثة الا أن نتائج الامتحانات كانت الرد الايجابي على مثل هذا التخوف . والجدول التالي (٦) يبين نتائج الامتحانات في الرياضيات الحديثة لعام ١٩٧٣ :

العدد النسبة المئوية

١١	حاصلون على الدرجة النهائية في مجموعة الرياضيات
٤٨	حاصلون على ٩٥٪ فأكثر
١١١	حاصلون على ٩٠٪ فأكثر
١٦١	حاصلون على ٨٥٪ فأكثر
٢٠٥	حاصلون على ٨٠٪ فأكثر
٣٠٤	حاصلون على ٧٠٪ فأكثر
٣٩٢	ناجحون
٤٣	راسبون
٤٣٥	المجموع
٧٠٪	طالب

جدول (٦)

ويلاحظ من جدول (٦) ارتفاع نسب الحاصلين على مجاميع عليا في اطار
 أن المدرسة هي مدرسة يتخرج منها عادة طلاب ذوي مجاميع عليا . ومن خلال
 هذه الاحصائية يرتفع عدد الحاصلين على الدرجة النهائية في الرياضيات
 الحديثة (الفروع البحثية) الى ١٤ والحاصلون على الدرجة النهائية في
 الميكانيكا الى ٤١ مما يدل على أن المهارات المطلوبة للميكانيكا متوفرة لديهم وأن
 الادعاء بأن الوقت المبذول في الرياضيات الحديثة يطفى على دراستهم في المواد
 الأخرى ليس ادعاء صحيحا ويدعم عدم صحة هذا الادعاء أن نتائج المدرسة
 في العلوم الأخرى كانت عالية كما يبدو من الجدول الآتي (٧) :

النجاحون	الراسيون	نسبة النجاح
٤٤٦	٢١	٩٥ر٥٪
٤٥٤	١١	٩٧ر٦٪
٤٥٧	١٢	٩٧ر٤٪

جدول (٧)

ولا ندعى أن الرياضيات الحديثة أدت الى تفوق المدرسة ولكن نقول بأن
 الرياضيات الحديثة حافظت على المستوى المتفوق للمدرسة ، مع الحصول
 على تطوير أساسى في مجال هام من مجالات التعليم ، وذلك رغم قسوة وضيق
 معيار المقارنة .

ان ما قدمناه في هذه الدراسة ليس تقييما للتجربة بل هو تعريف
 بالرياضيات الحديثة كما تدور في مدارسنا وجانب من ردود الفعل تجاهها من
 جهة قطاعات متفرقة من المتفاعلين بها . والذي لا شك فيه أن تجربة
 الرياضيات الحديثة من أهم التجارب العلمية التي تمت بهدف تطوير مناهج
 التعليم عندنا وأن جهودا مضيئة تبذل في سبيل تحقيقها وإنجاحها وتعميمها
 حيث لا مجال للعودة للمنهج التقليدى ، غير أن هناك صعوبات مازالت في طريق
 تعميمها يمكن أن تذلل في اطار التوصيات التالية :

(١) اعداد المدرس الجديد مطورا واعادة تدريب المدرس الحالى خاصة في
 خارج القاهرة والاسكندرية مع اتاحة الفرص لتفرغ المدرس
 لتدريسه داخل المدرسة وهذا أمر يحتاج الى دراسة عميقة .

(ب) اعادة كتابة الكتب المدرسية في ضوء الملاحظات التي أبدت في السنوات
 الماضية للتجربة مع المحافظة على اطار المنهج وأبعاده مع اشتراك

المدرسين والموجهين الذين عاشوا التجربة في عملية الكتابة ومع مراعاة العروض التربوية مع عدم الإخلال بالدقة الرياضية في ضوء تحديد مسبق لمستوى المعالجة التي يقوم فيها المفهوم قبل ترجمته إلى مادة مكتوبة .

(د) ترجمة الكتب المدرسية العالمية المستخدمة في مراكز التطوير المشهورة إلى اللغة العربية وتيسير الحصول عليها للمعلمين والتلاميذ إذا أمكن .

(د) الإسراع بتطوير أو استكمال تطوير المراحل التعليمية الابتدائية والاعدادية .

(هـ) تدعيم وزارة التربية بالمختصين في تدريس الرياضيات الحديثة .

(و) تنظيم عملية التجريب التربوي بحيث تكون هناك ضمانات لتلاميذ التجربة فلا يضارون في الامتحانات العامة من ناحية ، وحتى لا تؤثر الامتحانات العامة على سير التجربة من ناحية أخرى .

(ز) الاستفادة من كل الامكانيات المتاحة لتدعيم العنصر التربوي للرياضيات الحديثة داخل الفصل ، والاستفادة بالجامعات والكليات الإقليمية في عمليات إعادة التدريب رياضيا وتربويا .

(ح) توعية أولياء الأمور وإطلاعهم على مايجرى وإيجاد طريقة لوقف الذعر الذي ينتابهم نتيجة أي تجديد والاندياع نحو إعطاء أبنائهم الدروس الخاصة والاعتماد كلية عليها خاصة في الامتحانات العامة .

(هـ) عودة مجلة الرياضيات إلى الحياة وجعلها أداة اتصال رئيسية لتبادل الأفكار حول سير العمل في المدارس المختلفة . ورغم كل المعوقات والسلبات فإن دخول الرياضيات الحديثة في مدارسنا وضع تقليدا هاما في التطوير وهو أن يجرب المنهج قبل تعميمه وأن تضيق الفجوة الحضارية بين مايدرسه التلميذ في المدرسة تحت اسم الرياضيات مثلا وما يجرى حقيقة في عالم الرياضيات لغة ورمزا وأسلوبا . ان تلميذ الرياضيات الحديثة — رغم كل النقائص — لم يعد يقبل تعريفا غامضا أو رمزا بغير مدلول أو تعميما دون صورة من الاقتناع أو البرهان . لقد بدأ يتعود على حل المسائل وليس مجرد القياس على أنماط معروفة . واني لا أكون مغاليا إذا قلت أنه يتمتع بخبرات تربوية طالما كنا ننشرها فليده حرية المحاولة والتخمين (دون سخرية أو خوف من المحاولة الخاطئة) ،

وحرية أن يسأل (دون خلل فالمادة جديدة) ، ، وحرية أن يفكر بنفسه
(فالمعلم يؤكد دوماً أن الرياضيات مادة تفكير) ، وحرية اختيار طريق
الحل (فالمدرس والكتاب المدرسي والكتاب الخارجي لم يصبحوا بعد
متحيزين لحل معين ونرجو ألا يصبحوا كذلك) .

بقيت ملاحظة هامة وهي أن معايير التقييم السائدة والمرتبطة بشسدة
بأهداف ضيقة ومحدودة تجلب الكثير من الإيجابيات ليس فقط بالنسبة لتجربة
الرياضيات الحديثة بل بالنسبة لكل التجارب الرائدة في تطوير التعليم .

* * *

مشاعر القلق والتوتر إزاء الامتحانات

الدكتور عبد الرحمن عيسوي

جامعة بيروت العربية

مشاعر القلق والتوتر إزاء الامتحانات :

عندما يقترب موعد الامتحانات ، نجد ان كثيرا من الطلاب والتلاميذ بل والآباء والامهات يشعرون بالقلق والتوتر Anxiety and Tension وتزداد حدة هذا القلق كلما أزدف موعد الامتحان ، وتصل حالة الخوف هذه عند البعض الى حد الفرع من مجرد سماع كلمة « الامتحان » وهذا خوف شاذ ومرضى Phobic fear وفي بعض الحالات ما ان يعود الفرد استجابة الخوف Conditione to fears. والقلق إزاء الامتحان حتى يمتد الى مابعد الامتحان ، ويصبح عادة ذهنية سلبية A negative mental habit حيث يخاف الفرد ويقلق من جميع مواقف الحياة.

ولقد كشفت دراسة حديثة تناولت عينة من الطلاب العرب ، ان الغالبية الساحقة منهم يشعرون بالقلق على النحو المبين فيما يلي :

العينة كلها	الذكور	الاناث
لا اشعر بالقلق اطلاقا	١١ر١١	١٧ر٧٧
الشعور بالقلق بدرجات متفاوتة ٨٨ر٨٩	٨٢ر٢٣	٩٧ر٢٣

وكان هناك حوالي ٥٪ ممن يشعرون بالقلق تصل حدته عندهم الى حد الخطر والانهيار . ويلاحظ ان الاناث كن أكثر شعورا بالقلق من الذكور وربما يرجع ذلك الى حساسية الانثى الانفعالية وشعورها المرهف بالمسئولية. More emotionally sensitive. ويقودنا هذا الى التساؤل عن الأسباب التي تؤدي الى حدوث هذه الظاهرة العامة .

أسباب القلق والتوتر :

إذا نظرنا الى العوامل المتشابكة التى تتصل بالامتحانات وما يصاحبها من مشاعر القلق والتوتر نجد ان هناك أسبابا ترجع الى :

(أ) نظم التقويم والامتحانات .

(ب) الطالب نفسه وعاداته الذهنية فى الاستذكار .

(ج) ظروف البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالطالب .

اسلوب التحصيل الجيد :

الواقع ان علماء النفس والتربية وضعوا بعض الأسس والقواعد التى تساعد فى عملية التعلم Learning Process وتجعل تحصيل الطالب تحصيلًا جيدًا . وللأسف فان غالبية الطلاب لا يتبعون فى استذكارهم هذه القواعد ويمكن ايجازها فيما يلى :

وجد ان اسلوب التمرين الموزع ، السابق الاشارة اليه ، والذى تتخلله فترات من الراحة افضل من التمرين المركز ، وان المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة تكون أعصى على الزوال والنسيان . كذلك وجد أن الاستذكار طبقا للطريقة الكلية افضل من الطريقة الجزئية Part method ومؤدى هذه الطريقة أن يأخذ الطالب فكرة عامة اجمالية وشاملة عن المادة أولا ككل ثم يبدأ بعد ذلك فى دراسة التفاصيل والدقائق . وتستند هذه الطريقة الى نظرية الجشطالت فى الادراك الحسى .

The Gestalt theory in perception

والتي ترى ان الادراك الكلى الاجمالى سابق على الادراك التفصيلى كذلك وجد ان التعلم عن طريق بذل الجهد الذاتى أو النشاط الذاتى Self-Effort افضل من تلقى المعلومات جاهزة من الأستاذ . فالطالب لا ينسى المعلومات التى يكتبها بنفسه فينبغى ان يكون الطالب ايجابيا Positive لا سلبيا فى العملية التعليمية ، وان يقوم بالبحث والتنقيب والقراءة والاطلاع واجراء البحوث والتجارب وعمل المقالات والتلخيصات وعرضها على أساتذته وزملائه . فكما انك لا تستطيع ان تتعلم السباحة بالمراسلة فانك أيضا لا تستطيع ان تتعلم أى علم الا عن طريق الجهد الذى تبذله انت وكما ان المعلم لا يستطيع ان يهضم مائى بطون تلاميذه من طعام فانه

لا يستطيع ان يهضم لهم الحقائق العلمية . ومن مبادئ التعلم الجيد المراتب والتكرار والممارسة Frequency or Exercise فلا بد من اتاحة الفرصة أمام الطلاب لتكرار الاطلاع على المواد العلمية أكثر من مرة .

وطبقا لقانون الأثر Law of Effect فإنه ينبغي ان يوفر للطلاب أو ان يوفر هو لنفسه أنواعا من المكافآت والتعزيزات سواء المادية أو المعنوية التي تحفزه على بذل الجهد والطاقة ، وعلى الاستمرار في بذل الجهد اللازم لعملية التعلم . ان الخبرات المعززة تسبب الشعور بالرضا والسعادة ومن ثم تثبت في خبرة الانسان كذلك ينبغي ان يكون لدى الطالب دافعا قويا Strong of Motive على اكتساب الخبرات التعليمية وتختلف هذه الدوافع باختلاف السن ، فالنجاح وبناء المستقبل والتمتع بمكانة اجتماعية A good Social Status مرموقة والشعور بالثقة بالنفس والرضا عن النفس من الدوافع المعنوية التي تحفز الطالب الكبير على بذل الجهد.

من عادات التعلم الجيد الاعتماد على التسميع الذاتي Reciting بمعنى ان يسمع الطالب لنفسه ما حصله بين الحين والحين ، ومن شأن ذلك ان يثبت المعلومات في ذهنه . ويتصل بهذه العادة أيضا معرفة نتائج التحصيل Knowledge of results أولا بأول حتى يعالج الطالب والمعلم - مواطن الضعف عنده ، ويدعم من مواطن القوة ويبارى غيره ونفسه باستمرار ، ويحسن توجيه طاقاته ، وذلك كمن يصوب رمية الى هدف معين ويعرف في كل محاولة ، موضع رميته من موقع الهدف ، فان كانت أعلى دناها وان كانت أدنى علاها .

من الضروري ترتيب المادة المتعلمة وتنظيمها وتنسيقها Organized بحيث تكون كلاً متكاملًا متناسقا تقوم بين أجزائه علاقات . وقد يكون هذا الترتيب تاريخيا أو طبيعيا أو منطقيا . ومن شأن هذا التسلسل ان يسهل الاكتساب والاسترجاع ، فذكر جزء معين يستدعي الجزء الذي يليه ، ويختلف هذا عما لو كانت المادة مبعثرة وعشوائية وارتجالية Haphorard.

كيفية التخلص من مشاعر القلق :

كيف يمكن التخلص من مشاعر القلق والتوتر التي تسبق الأعداد للامتحان والتي تصاحبه وتعبه أو على القليل كيف يمكن التخفيف من حدتها ان لم يكن من الممكن التخلص منها كلية ؟ ولكن قبل التفكير في وسائل العلاج ينبغي الإشارة الى ان هناك نوعين من القلق .

(١) القلق الزائد عن الحد والذي يتخذ صورة مرضية مفرقة ، للتفكير والاستذكار (فمازاد عن حده انقلب الى ضده) .

(ب) الانفعال الوردى الايجابى الذى هو بمثابة حافظ أو باعث أو دافع على الاهتمام بالامتحان وبالتحصيل . والاسترخاء الزائد وفقدان الهمة والتراخى يؤدي الى الفشل ، وما عليك الا ان تتخيل ملاكما يدخل حلبة الملاكمة ، للملاقاة خصم « قوى عنيد » وهو فى حالة هدوء واسترخاء ، لابد من التحمس والاهتمام . ولكن هذه الحماسة وقوة العزيمة والإرادة تختلفان عن الخوف المرضى فهناك بعض الطلاب الذين يشعرون بالرهبة لا من دخول الامتحان وإنما من مجرد سماع كلمة « الامتحان » .

يستطيع كل من الطالب نفسه والمؤسسة التعليمية والأسرة والمجتمع كله الاسهام الفعال فى علاج مشاعر القلق والتوتر .

فيما يختص بالمؤسسة التعليمية : ففى الامكان التخفيف من مشاعر طلابها بالقلق وذلك عن طريق عقد امتحانات دورية وتوزيع درجات الطالب عليها حتى لا تبقى الأهمية كل الأهمية لامتحان واحد يصبح مثيرا للربح . كذلك اعطاء تقديرات لأعمال السنة ولجهد الطالب ومناقشاته وأبحاثه طوال العام الدراسى ، والاعتماد على الامتحانات الجيدة التى تشمل كل المقررات والتى لا تتضمن المفاجآت والتى تكون أسئلتها حسنة الصياغة واضحة المعنى محددة الهدف فالطلاب لا يحبون الأسئلة الاجبارية ولا الامتحان المكون من سؤال واحد ولا الامتحان الغامض . كذلك تستطيع المؤسسات التعليمية أن تطور من طرق التدريس ومن استخدام المعدات الحديثة ، وان ترشد الطلاب الى أساليب التحصيل الجيد ، وأن تعقد الامتحانات للتجربة وتعويد الطالب على موقف الامتحان حتى **يألفه ولا يهابه** بالنسبة للطالب نفسه . فله الدور الرئيسى لأن الفرد أقدر من غيره على علاج نفسه ، ويمكن ان يدرّب نفسه على اتباع أساليب التحصيل الجيد سالفة الذكر ومن بينها التخطيط ووضع برنامج زمنى يعطى اهتماما متساويا لكل المواد الدراسية ، وربط المادة العلمية بحياته العملية وتوظيف معلوماته ، ويؤدي ذلك الى رسوخ فى ذهنه ، ومن ثم شعوره بالارتياح وبالتثقة فى نفسه Self Confidence

وعندما يشعر الطالب بعدم الرغبة فى استئناف الاستذكار فإنه يستطيع ان يبدأ بأكثر المواد تشويقا عنده أو أكثرها سهولة حتى « يسخن » نفسه ثم يتحول الى المواد الأخرى بعد زوال حالة الملل وفقدان الاهتمام .

وينبغي ان تتخلل فترات الاستذكار فترات أخرى من الراحة
Loss of interest. والاسترخاء والاستمتاع بالهواء الطلق وممارسة
التمرينات الجسمية الخفيفة والاستحمام وأخذ قسط وافر من الراحة والنوم
واكتمال الوجبات الغذائية وعدم الاعتماد على العقاقير والمشروبات المنبهة
أزيد من اللازم ، والاكتفاء بعدد معقول من الساعات . فليست العبرة بعدد
الساعات وإنما العبرة بالتركيز والفهم . والكف عن مواصلة السهر
أو الاستذكار عندما يشعر الطالب بعدم القدرة على الافادة أو التحصيل ، مع
الايان بأن لكل فرد قدراته الخاصة التى تتفاوت من شخص الى آخر .

وهناك حالات يتخذ القلق عندها شكلا مرضيا ، فما ان يبدأ الطالب
الاستذكار الا ويشعر بالضيق والقلق وضيق الصدر والتنفس ، بل ان هذه
الاعراض قد تحدث من مجرد رؤية الكتاب ، وهناك حالات أفراد يشعرون
عندما يقترب الامتحان باختفاء جميع المعلومات من ذهن الفرد ، والواقع أن هذا
مجرد وهم ، وما ان يقرأ الطالب أسئلة الامتحان الا وتفيض المعلومات في
ذهنه وتتداعى .

كذلك هناك حالات يعترىها الشعور باليأس والرغبة ، وحالات أخرى
تصاب بالأعراض الهستيرية . Hysterical symptoms كالعمى الهستيرى أو شلل
الاطراف الهستيرى حيث يكون الجهاز العصبى سليما ولكن شدة التوتر
تؤدى الى هذه الاعراض التى تشفى بمجرد ازالة حالة التوتر هذه .

والواقع ان الانفعال الزائد لا يفيد الطالب بل انه يأتى بنتيجة عكسية
فيؤدى الى انخفاض الدرجات ، ويستطيع القارئ ان يقارن بين أداء طالب
قلق متوتر مثندود الأعصاب ، وآخر هادىء ومترن ورصين . ويحدث أحيانا
أن يعجز الطالب فى أثناء الامتحان عن تحديد الاسئلة التى يود معالجتها من بين
الاسئلة المعروضة عليه وتكون النتيجة ضياع الوقت أو التردد أو البداية فى
سؤال معين ثم الغائه . والمفروض فى هذه الحالة ان يتخلص الطالب بأسرع
ما يمكن من حالة الصراع Conflict هذه وان يقارن فى ذهنه بين اجاباته
الممكنة لكلا السؤالين ، وان يحدد أفضلها ، ولو نسبيا ، ويتخذ قرارا نهائيا
ويبدأ بالعمل فوراً . ذلك من المفيد ان يعاود الطالب بين الحين والحين
قراءة السؤال أثناء الاجابة عليه حتى يكون بمثابة مصدر للالهام والوحى
وحتى يضمن ان تدور كل اجاباته فى فلك هذا السؤال . هذا فيما يختص
بالطالب نفسه . أما بالنسبة لما يمكن ان تقوم به الاسرة والمجتمع ككل فيمكن
للأسرة ان تساهم فى نجاح أبنائها ووقايتهم مما يتعرضون له من مشاعر
التوتر وذلك عن طريق علاج ما قد يعانون منه من الضعف الجسمى أو الهزال

العام أو ضعف قدراتهم في السمع أو الإبصار وتوفير التغذية الجيدة الكاملة وخاصة لصفار التلاميذ وعلاج أيضا ما قد يعانون من أمراض نفسية .
أو مشكلات النطق والكلام Psychological disorders and difficulties

ويمكن للأسرة ان توفر الجو الهادئ المناسب للاستذكار . ولقد كشفت الدراسة الحقلية الحالية على ان هناك نسبة تزيد ٤٣٪ من مجموع الطلاب يعانون من انعدام الجو الهادئ الصحي المناسب للاستذكار . ويمكن التخفيف من الضوضاء المنبعثة من أجهزة الراديو والتليفزيون والسيارات والافراح والاعيرة النارية وضوضاء الأطفال وما الى ذلك . المعروف ان القلق ينتقل من فرد الى آخر « كالعذوى » ولذلك ينبغي الا يقلق الآباء والامهات أزيد من اللازم على امتحانات أبنائهم لأن هذا القلق ينتقل بصورة شعورية أو لا شعورية الى الأبناء . فالأم الهادئة تخلق الهدوء في نفس أبنائها . وهناك بعض الاسر التي تمارس ضغطا وقسرا وعنفًا على أبنائها لاحتراز التقدم والنجاح الدراسي ، ولكن ينبغي ان تشجعه على الاستذكار بالأساليب السيكولوجية الواعية ودون الانتقال عليه وتكليفه بما لا طاقة له به ، والإيمان بقدراته الطبيعية وحبورها فكل منا قدراته التي ينبغي ان يقدرها هو وغيره تقديرا موضوعيا وان يتفق طموحه وطموح أبنائه مع هذه القدرات ، فنحن لا نستطيع ان نخلق من الشخص الكفيف طيارا ولا من القزم عملاقا .

ومن المعروف انه عندما يكون الفرد مجهدا أو متعبا ، وذهنه مكثوبا فانه يصبح عرضة للانفعال وثورات الغضب ، وينبغي على الاسرة ان تدرك هذه الحقيقة وان تتحمل أبنائها أثناء فترة الامتحانات والا تقابل الثورة بالثورة .

الوسائل التعليمية تاريخها وقواعدها واستخدامها

للسيدة فتحية على فودة

استاذة مساعده بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

فى العصر الحديث — عصر التفوق العلمى فى جميع المجالات التعليمية والتقدم التكنولوجى الحديث — يظهر دور العلم واضحا جليا فى النهوض بالأمم . فالتعليم يعد الأفراد للحياة الناضجة فى مجتمعهم ويرفع من مستواهم الصحى والخلقى والاجتماعى . والاقتصادى وذلك يستتبع حتما رقى الجماعة وتقدمها فالأهمية الاجتماعية تتمثل فى أن تعليم الأفراد يوسع دائرة المصالح المشتركة بينهم ويؤدى هذا الى زيادة دائرة التماسك الاجتماعى بينهم وهذا هو السر فى اقتران النهضات الاجتماعية والحركات القومية باصلاح التعليم وأما الأهمية فى التعليم من الناحية الاقتصادية فمنشؤها أن التعليم أساس فى بثيان الشعوب وتحريك عجلتها الاقتصادية ذلك أن التعليم فى الدولة يزود الأفراد بالوعى الاقتصادى ومواجهة المشكلات وزيادة الثروة التى ترفع الانتاج . وقد زادت أهمية التعليم فى العصر الحديث نتيجة تقدم العلوم وابتكار الصناعات الآلية الكبيرة وخصوصا فى دراسة الاقتصاد المنزلى اذ أن استحداث هذه الأشياء واستخدامها يتطلب من الفرد مستوى ارقى من الاعداد والتعليم والتفكير ومن أهمية تعليم مواد الاقتصاد المنزلى هى زيادة القدرة على حسن الاستهلاك والادخار وهذا يؤثر فى الإنتاج . والأهمية السياسية فى التعليم تتجلى فى أن التعليم يعين على خلق المواطن البصير بأحوال بلاده المتفهم لمشكلاتها ويتبين أن النظم الديمقراطية لا تزدهر الا فى ظل التعليم وأن الطغيان والاستبداد يجدان مرتعا خصبا فى حماية الجهل .

هذا يبين أن التعليم ضرورة من ضرورات الحياة فى المجتمع الحديث لنهوض الفرد والدولة ، ورفقيهما فلا عجب اذا أصبح التعليم على رأس المشروعات والبرامج التى تضطلع بها الدولة الحديثة الراقية وتتفاوت هذه الدول فيما بينها — حسب ظروفها وامكانياتها فى التوسع فى هذا التعليم طولا وعرضا . أى طولا بمعنى مدة التعليم . وعرضا بمعنى سعة انتشاره .

ثانيا - تاريخ استخدام الوسائل التعليمية :

أن المجتمعات البدائية كانت تتعلم بالخبرة المباشرة وعن طريق البحث والتنقيب عن حقائق الحياة من فلاحة الأرض - زعى الاغنام - صناعة الخبز - رعاية الأطفال طهو الاطعمة - وطقوس الزواج والولادة والوفاء - والقيم الاخلاقية .

وكان ذلك يتم عن طريق المشاهدة والتقليد وعن طريق التجربة وعن طريق الصنف والمحاولة - وكان هذا النوع من التعليم مناسبا للحياة البسيطة المحدودة . ولذلك كان هناك متسع أمام الأطفال تطور فيما بعد :

١ - ظهور المدارس الاكاديمية :

ان تعقد الحياة لم يترك امر تنشئة الأطفال للصنف - ولكن انشئت لهم المدارس واشترك المنزل مع المدرسة في مهمة تربية الأطفال - وكان ماتقدمه المدرسة معلومات لفظية فقط غير مفهومة الدلالة .

٢ - ثم كان رد الفعل لدعوة ايراسموس لى يالف التلاميذ الحيوانات والاشياء بطريقة أخرى غير الحفظ كالقصص - والصور - المباريات - كما نادى بتعلم اللغات عن طريق المخائنة وليس عن طريق القواعد ثم جاء بفرد تلك فالتين الالماني وكاميانيليا الايطالي واكدوا اهم الانطباعات الحسنة في التعلم مثل الصور والخرائط .

٣ - كوفيوس :

ثم جاء كوفيوس Coveus التشيكوسلوفاكى وقال لتبدأ المعرفة من الخواس ودعا الى تعليق الصور على الجدران وملء الكتب بها فلقد كان يؤمن بأنه يجب استخدام أكثر من حاسة في الإدراك - وكان كتابه (عالم الأشياء الحاسة) أول كتاب استخدم الرسوم لشرح معاني الكلمات وادخال البهجة الى نفوس التلاميذ ودعوة التلميذ لقحص الأشياء - وأكد ضرورة احتفاظ المدرسة بالأشياء النادرة التي لايجدها التلميذ في منزله - ومنذ ذلك انفتحت المدارس بدعوة كوفيوس بضرورة وجود مكتبات في المدارس لحفظ الصور والخرائط والكرات الأرضية لكي تتيح بلورة الخبرات الحسية الى الفاظ وآراء وأسس وقواعد .

قواعد استخدام الوسائل التعليمية :

أن مجرد استخدام الوسيلة التعليمية لا يعتبر ضمانا لنجاح المدرس والدرس واستفادة التلاميذ فكثيرا ما يفشل المدرس في استخدامها ولنجاحها يجب أن يراعى الآتى :

على المدرس أن يستخدم الوسيلة التعليمية في موقفها ووقتها المناسب ويربطها بالموضوع ، لأن المدرس الذى يعرض فيلما بمجرد دخوله الفصل يتعرض للتساؤلات الكثيرة فتسود الفوضى ويشعر بالفشل — كما يحدث أن يريد مدرس الكيمياء اثبات أن الغاز المتصاعد في تجربة معينة هو ثانى أكسيد الكربون الذى من خصائصه تعكير ماء الجير فيقوم بتمرير الغاز في زجاجة مكتوب عليها ماء جير ولا يحدث تعكير ، لأن الزجاجة كان بها ماء عادى .

وهناك من المدرسين من يعتذر عن استعمال الوسيلة التعليمية باعذار واهية لعدم توفر مكان أو معمل أو مدرج أو معرض على أنه يمكن عمل التمثيليات في فصول الدراسة أو في الهواء الطلق أو عمل (معرض في الفصل) باستغلال الحائط والمقاعد والمناضد — بتنظيمها بورق ملون أو سادة بشكل جميل يناسب الغرض أو يمكن إجراء عروض ثابتة أو متحركة في الفصل بأن توضع ستائر تؤدي الغرض ، أى يجب استغلال امكانيات المدرسة مهما كانت بسيطة أى أن المكان العادى هو المكان المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية فإن لم يتيسر له يبحث المدرس عن المكان الشبيه بمكان الدراسة ولا يصح العكس . ومن الخطأ الأكبر عرض الوسيلة في غير موعدها المحدد كأن تعرض عليهم مدرسة الملابس نماذج للموديلات عقب انتهاء اليوم الدراسى في مدرج أو في برنامج اذاعى ، فينشأ عن ذلك انصرافهم عن الوسائل .

كذلك التثبت من فهم التلميذات لكل نقطة من نقط الدرس فعند شرح الكورساج مثلا ثم الانتقال الى الجزء السفلى للجونلة بدون فهم أكيد للكورساج ترى التلميذات يلقين الأسئلة عن الكورساج (١) — فيجب على المدرسة أن تلقى أسئلة عن المرحلة الأولى ثم الانتقال الى مرحلة ثانية بعد التأكد من فهم المرحلة الأولى . وللتأكد من ذلك يجب عرض الوسيلة مرة ثانية . فمثلا نموذج للكورساج العلوى — ثم الجونلة ثم كورساج كامل بالقسم العلوى + الجونلة .

(١) الكورساج (الجزء العلوى من البترون) .

تحديد الغرض :

يجب أن يكون الغرض واضحا في ذهن المدرسة ، ودور الوسيلة التعليمية مفهوما فقد يمكن استعمالها في أكثر من مادة ، فمثلا قد توجد وسيلة عن اللبن النظيف ومنتجاته وفوائده يمكننا أن نستخدمها في دروس التغذية والصحة والعلوم .

ويجب أن تدور الوسيلة التعليمية حول مشكلات التلميذات فمثلا لا تأتي المدرسة بوسيلة تعليمية لفستان لسيدة ممثلة وهن في دور المراهقة ونوات قوام رشيق ونحيفات فحتما هذه الوسيلة ستقابل بفتور أو أن تقوم المدرسة بتقديم فساتين سهرة تصلح لمقتصف الليل وهن في بدء المراهقة فبذلك تجد التلميذات أن استعمال الوسيلة التعليمية مجدية وظيفيا لأنها تجيب على مشكلاتهم ولذلك يجب على المدرس أن يستخدم الوسيلة لاثارة التلميذات ، فعند قيام المدرسة بشرح نموذج لوديل بسيط للفتاة العاملة تقدم الموديل المطلوب مع شرح جميع متطلباته وبعد ذلك تطلب منهن القيام بتصميم آخر لوديل بسيط حسب القواعد التي شرحتها لهن فيأخذن فكرة عن الموديلات البسيطة التي تصلح للصباح فهذا سيخلق فيهن التشويق ، وكذلك تطلب منهن عينات من الأقمشة التي تصلح لتنفيذ نفس الفستان وبالألوان الجميلة من الأقمشة الحديثة المعالجة .

تجربة الوسيلة واختيارها :

عند تدريس مواد الاقتصاد المنزلي ، فمثلا هل يكون بعرض نموذج لفستان أو رؤية الفساتين أو مشاهدة برنامج تليفزيوني عن عروض الأزياء أو زيارة لمصنع الملابس الجاهزة فأيهم يجب أن يختار ؟ وأي وسيلة تحقق الغرض الذي يجب تحقيقه وأيها أكثر فائدة وهل هذه الطريقة أو تلك تتناسب مع خبراتهن وأعمارهن وإيهم أكثر جانبية واقتصادا . فمثلا طالبات الاعدادى ليس لديهن أى فكرة عن طريقة تنفيذ جونلة أو فستان فالأصلح أن تختار طريقة بسيطة أكثر وأن تقوم المدرسة بتنفيذها أمامهن وأن تقدم وسيلة تعليمية بالنموذج نفسه مثل الفساتين والجونلات والبلوزات ثم تطلب منهن تصميم موديلات للمدرس القادم وبذلك تكون قد نجحت في استخدام الوسيلة التعليمية .

الاستعداد :

الاستعداد يسهل الاستخدام وهو يختلف من وسيلة لأخرى ومن مرحلة لأخرى فمثلا عند تنفيذ موديل في الفصل يجب تجهيز الوسيلة والمكان والأدوات وحجرة التفصيل . . الخ .

استخدام الوسيلة في الموعد المناسب :

ويرتبط تقديم الوسيلة — والتلميذات في حالة تهيؤ لها — فمثلا بعد القاء الاسئلة والمناقشة عن موديلات الصباح تقدم الوسيلة (النموذج) الخاصة بالفستان الذى يمكن ارتداؤه في الصباح وبعد ذلك يتم توزيع الموديلات الصغيرة وطلب المقارنة بين الموديلات والنموذج . ثم البدء في العمل وعند التعرض للأقمشة والألوان والأسعار وعروض القماش يستلزم اخراج العينات الخاصة بالأقمشة ، ويجب أن تكون عينات كبيرة وأسعارها مكتوبة بجانبها بالخط الواضح ، وعرض القماش مع تناسق الألوان التى يمكن استخدامها في تنفيذ الموديل المعروض وعند البدء في التركيب واخراج عينات تضم الأكسسوار التى يمكن عملها على الفستان لتجميله .

استخدام الوسيلة في المكان المناسب :

ويرتبط استخدام الوسيلة بالخطبة السيكولوجية أى يكون استخدامها في المكان المناسب الذى يسمح بآتمام العمل والتطبيق وإنتاج مواد أخرى وحسن تسلسل الأفكار واستفادة التلميذات فمثلا في دروس الاقتصاد المنزلى يجب أن يكون الفصل أو حجرة التفصيل معدة لذلك .

تماسك الخبرات :

جدير بالمدرسة أن تقوم بربط عناصر الدرس بالدروس السابقة وتوجيه التلميذات لاكتشاف العلاقة بين الدرس والخبرات التى مروا بها ليصلوا بها الى مدركات أوسع وتصميمات أشمل .

المتابعة :

وبعرض الوسيلة التعليمية يجب التثبت من استفادة التلميذات منها وفهم محتوياتها وخطوطها وربط الماضى بالحاضر فمثلا في درس التفصيل يعرض نموذج لفستان للصباح كما يجب التأكد من فهمهن للوسيلة بأن تقوم طالبة وتشرح خطوط النموذج مثل الأكمام تركيب أم جابونيز .. الخ . الكول حرده أو كول تركيب شيميزيه — وخط الجنب مستقيم أو بتوسيع — بوسط أم بدون وسط — وربط هذه الاجزاء لفهم النموذج الجديد وأن يلمسها بأيديهن وأن يمرر النموذج على كل طالبة وأن توضح كل طالبة هذه النسب والقصات ان وجدت ومكان تصريف البنية ومايمكننا القيام به عند تعديل في الموديل للحصول على موديل آخر مشابه لنفس الموديل مثل وضع كول خارجية بلون مناسب أو من نفس اللون والقماش أو حزام أو وردة أو دبوس (بروش) لارتدائه بعد الظهر وبذلك تكون قد حققت الغرض الذى تنشده من استخدام الوسيلة وثبوت فهمهن والقدرة على التمييز وحل المشكلات الاقتصادية مع عدم الاسراف كما يمكنها التصرف والظهور بالمظهر اللائق وبالتكاليف البسيطة الإضافية وذلك مناسب للتطور الاشتراكي .

تكرار استخدام الوسيلة :

يجب تكرار الوسيلة التعليمية بقصد التأكد من الفهم فمثلا في مادة الرسم قامت المدرسة مع التلميذات بزيارة متحف للأزياء الشعبية فيمكن زيارة المتحف مرة أخرى للتأكد من أن التلميذات قد استفدن من الزيارة .

من أين يحصل المدرس على الوسائل التعليمية ؟

المدارس — البيئة — المعارض — المتاحف

وهناك مصدر آخر هو المؤسسات والشركات التجارية والصناعية الكبيرة فمنها ما يمكن الحصول منه على صور ورسوم واحصاءات وعينات وكتيبات وربما أفلام تتصل بنشاطها كذلك .

وهناك مصدر ثالث هو المصالح الحكومية مثل وزارة الثقافة والشئون الاجتماعية والصحة والتجارة والصناعة والزراعة ومصالح الاستعلامات والسياحة وغيرها يمكن الاتصال بها لتزودنا بصور وملصقات ورسوم بيانية وخرائط وأفلام .

وفضلا عن هذا يمكن انتاج كثير من الوسائل التعليمية محليا بواسطة المدرس وبواسطة التلاميذ . ويمكن أن يتم هذا الانتاج بأرخص الأثمان على الورق المقوى أو الخشب أو الكرتون الى غير ذلك ويمكن أن يتعاون مدرسو المدرسة في هذا الانتاج . كما يمكنهم أن يتبادلوا الوسائل التعليمية فيما بينهم ومن المهم أن لا يستغرق ذلك من المدرسين أو التلاميذ وقتا أو جهدا أو مالا لا يتناسب وقيمة الوسيلة التي ينتجونها .

كيف يختار المدرس الوسائل التعليمية وكيف يضعها في موضعها من الدرس ؟ ويجب أن يختار المدرس الوسائل التعليمية وأن يستخدمها على أساس مدى تأثيرها في كل درس على حدة وبعبارة أخرى يجب أن تسهم الوسائل في تحقيق الغرض من الدرس ومن ثم فإن اختيار الوسائل التعليمية المناسبة يكون جزءا لا يتجزأ من الدرس وعند اعداد المدرس لدرسه يجب أن يتبع الطرق الصحيحة التي تستخدم فيها كل وسيلة وكثيرا ما يمكن استخدام وسيلتين أو أكثر في درس واحد ، ولكن عدد الوسائل التي يحسن استعمالها يتوقف على ظروف الدرس وبالتالي يختلف من درس لآخر .

وبعد . فهذه بعض اللمسات التي توضح الأهمية والدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية لنجاح الدرس المعد في عملية التعليم والتعلم .

تشكيل مجلس ادارة الرابطة

لعام ١٩٧٥

- | | | | |
|----------|-------------------------|---|---------------|
| الأستاذ | محمود عبد العزيز يوسف | مدير الخدمات بالجيزة | رئيسا |
| » | محمد يوسف الزيات | مدير المناهج بالوزارة | وكيلا |
| » | محمود احمد النجار | وكيل الادارة العامة للبعثات
بالتعاليم العالى | امينا عاما |
| » | ابراهيم عبد العزيز شلبي | مدرس أول الرياضيات | امينا للصندوق |
| الدكتور | ابراهيم عصمت مطاوع | عميد كلية التربية بطنطا | عضوا |
| الأستاذ | جلال الدين الجاويش | مدير عام التربية والتعليم
ببورسعيد | » |
| » | السيد فتوح الزهيرى | مدير محمد فريد الثانوية | » |
| الأستاذة | امينة عبد الرحمن يوسف | موجهة عامة للتربية الفنية | » |
| » | صفية عبد العليم سعداوى | موجهة أولى للرياضيات | » |
| » | رجاء محمود عزت | خبيرة التربية الموسيقية | » |
| » | خديجة حامد عيسى | خبيرة الاقتصاد المنزلى | » |
| الأستاذ | محمد صلاح الدين توفيق | موجه أول التربية الفنية | » |
| » | محمود عيد عريان | وكيل الثانوية الجوية | » |
| » | عبد الحميد عبد المطلب | المدرس بالمعهد العالى للتربية | » |
| » | التواخلى | الفنية | » |
| » | على عطيه الصعيدى | ناظر اعدادى بالجيزة | » |

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠

دار فريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاطوفلى)
القاهرة

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 70686.

Editor

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb

Editorial Board

Dr. A. Khairi Kazem

Dr. H. El-Feki

Dr. R. El-Gareeb

Mrs. Zenab Meherez

Dr. S. Deyab

Dr. M. El-Hadi Afifi

Dr. M. L. El-Negihi

Dr. M. El-Basyoni

Mr. M. El-Shal

Secretary

Dr. Ibrahim Metaweh

Executive Director

Mr. M. A. El-Naggar

* All Rights Reserved for the Association.

* Publishes Essays and Research in the Field of Education.

Material For Publications should be addressed to the Editor
in-Chief.

* Annual Subscriptions :

P.T. 144 : The Journal and membership.

P.T. 80 : The Journal.

P.T. 60 : Students Subscription.

P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly : February — April — June — October

JOURNAL OF EDUCATION

2nd. Issue

April 1975

XXIII year

Contents

- | | |
|---|------------------------------------|
| * Editorial | Dr. Salah El-Din Kolb |
| * Waste in Secondary Education | Dr. Alya A. Farag |
| * Human Relations and Inventive Behavior | Dr. Mahmoud Elbassiouny |
| * Fulfilment of Human Values through the Educational System | Dr. Lutfi Mohamed Zaki |
| * Psychological Motives in the Educational Field | Mr. Mahmoud Elnabawy Elshal |
| * Technology of Education | Dr. Naima S. Seif |
| * Education for Reconstruction of Syria | Dr. Wasef Aziz |
| * Modern Mathematics | Dr. William Ebeid |
| * Tensions during Examinations | Dr. Abd-Elrahman Essawy |
| * Audio Visual Aids | Mrs Fathia Aly Foda |

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO. A.R.E.

مجلة التربية

السنة السابعة والعشرون يونية ١٩٧٥ العدد الثالث

في هذا العدد

- | | |
|---|-----------------------------------|
| * كلمة المحرر | : د. يوسف صلاح الدين قطب |
| * الموسيقى والتربية | : السيدة / عفت عياد |
| * ماهية المنهج الفلسفى فى البحث التربوى | : السيد / يوسف ميخائيل أسعد |
| * أثر النظم التعليمية فى عملية التطور | : السيد / محمد الخولى |
| * بعض المربين العرب وتراثهم الثقافى | : د. سعاد جاد الله |
| * الوسائل التعليمية وقيمتها فى المدارس المنعزلة | : د. عبد المجيد منصور |
| * الفترة المسائية من العدوان | : السيد / محمد عبد العزيز الدسوقي |
| * الرياضيات المعاصرة | : السيد / محمد أمين المفتى |
| * أساليب دعوة الأميين للتخلص من أميتهم | : الأستاذ / محمود النبوى الشال |
| * التقويم فى التربية الفنية | : السيدة / صديقة حسنين محمد |
| * الشخصية وأثرها على العمل والانتاج | : السيدة / سعدية سليمان على |
| * تطور الفكر التربوى فى رعاية الأطفال الصم | : السيد / لطفي بركات احمد |
| * تدريس اللغة الانجليزية بين النظريات النفسية | : السيد / فرنسيس عبد النور |
| * دراسة القدرة التذكرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى فى المدرسة الثانوية | : السيد / حسنين الكامل |

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة — ٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود عبد العزيز يوسف)

رئيس التحرير الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

هيئة التحرير

الدكتور حسن الفقى

الأستاذة زينب محرز

الدكتور محمد الهادى عفيفى

الدكتور محمود البسيونى

الأستاذ محمود التبوى الشال

الدكتور احمد خيرى كاظم

الدكتورة رمزية الفريب

الدكتور سعد دياب

الدكتور محمد ابيى النجى

مدير الصحيفة

سكرتير التحرير

الأستاذ محمود احمد النجار

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

* الاشتراك السنوى :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
والصحيفة .

٨٠ قرشا للصحيفة فقط .

٦٠ قرشا للطلبة .

١٠٠ قرش خارج الجمهورية

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على
مسئولية أصحابها .

* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .

* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى
تعالج شئون التربية والتعليم .

* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس
التحرير بمقر الرابطة .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير — ابريل — يونيو — أكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (القاهرة)

ت : ٢٢٠٧٩

مجلة التربية

السنة السابعة والعشرون يولية ١٩٧٥ العدد الثالث

فى هذا العدد

- | | |
|---|-----------------------------------|
| * كلمة المحرر | : د* يوسف صلاح الدين قطب |
| * الموسيقى والتربية | : السيدة / عفت عياد |
| * ماهية النهج الفلسفى فى البحث التربوى | : السيد / يوسف ميخائيل اسعد |
| * أثر النظم التعليمية فى عملية التطور | : السيد / محمد الخولى |
| * بعض المربين العرب وقرائهم الثقافى | : د* سعاد جاد الله |
| * الوسائل التعليمية وقيمتها فى المدارس المنعزلة | : د* عبد المجيد منصور |
| * الفترة المسائية من العدوان | : السيد / محمد عبد العزيز الدسوقي |
| * الرياضيات المعاصرة | : السيد / محمد أمين المفتى |
| * أساليب دعوة الأميين للتخلص من أميتهم | : الأستاذ / محمود النبوى المشال |
| * التقويم فى التربية الفنية | : السيدة / صديقة حسنين محمد |
| * الشخصية وأثرها على العمل والانتاج | : السيدة / سعدية سليمان على |
| * تطور الفكر التربوى فى رعاية الأطفال الصم | : السيد / لطفى بركات احمد |
| * تدريس اللغة الانجليزية بين النظريات النفسية | : السيد / فرنسيس عبد النور |
| * دراسة القدرة التذكرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى فى المدرسة الثانوية | : السيد / حسنين الكامل |

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كَلِمَة المَحَرَّر

على طريق اصلاح التعليم

المدرسة الشاملة

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تناولنا في العدد الماضي ما جاء في بيان السيد وزير التربية والتعليم
الذى ألقاه أمام مجلس الشعب في مستهل عام ١٩٧٥ في شأن المعلم واعداده
وناقشنا الأسس التى يجب مراعاتها لكى نجعل من مهنة التعليم مهنة رفيعة
يقدر أربابها على تأدية الوظائف التربوية والاجتماعية المنوطة بهم . .

ولقد استرعى نظرنا أيضا فى البيان المشار اليه ما ورد فيه بصورة
عابرة بشأن « المدرسة الشاملة » ، حيث يؤكد البيان « الايمان الكامل بأن الحل
الأمثل (فى نظامنا التعليمى) هو الأخذ بنظام المدرسة الشاملة فى المستقبل .

وسنحاول الآن أن نلقى بعض الضوء على المدرسة الشاملة أو التعليم
الشامل لكى يتضح للقارئ مدى ملاءمة هذا الاتجاه لمجتمعنا الحاضر
وما يتمسك به هذا المجتمع من قيم ديمقراطية .

والمعروف أن نظامنا التعليمى كان حتى عام ١٩٥٢ يقوم على ثنائية
بغضبة أبعد ما تكون عن مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم ، فكان التعليم منذ
مرحلته الأولى ينقسم الى نوعين ، نوع شعبى محدود فى مجاله وأفاقه ولا يتيح
الفرص لمن لم يلتحق به لكشف مواهبه وتلقى الدراسات التى تصلح له ،
أو يستطيع أن ينبغ فيها ، ونوع آخر من التعليم لأبناء الصفوة المحظوظة القادرة
على ارسال أطفالها الى هذا النوع من المدارس حيث يتلقون تعليما يتيح لهم
الفرص الكافية للالتحاق بالمراحل الأعلى حتى المرحلة الجامعية حيث يتبوءوا
خريجوها المناصب القيادية ثقافية ومهنية واقتصادية وسياسية .

ولقد قضت ثورة ١٩٥٢ على هذه الثنائية فى التعليم التى كانت انعكاسا
للمظاهر الطبقية فى المجتمع ، فوحدت المدرسة الابتدائية أى أصبحت بالمصطلح
الجديد « مدرسة شاملة » يدخلها جميع الأطفال من سن ٦ سنوات حتى سن
الثانية عشرة لا فرق فى ذلك بين أبناء الفقراء وأبناء الأغنياء أو بين أهل الريف

وأهل المدن وبذلك تحقق عنصر أساسي في التعليم من عناصر ديمقراطية واتاحة مزيد من الفرص المتكافئة أمام جميع الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم .

على أن النظام التعليمي الذي وضع في ذلك الوقت كان يكتفى فيه بأن تكون المدرسة الابتدائية مدرسة شاملة لجميع الأطفال حتى سن ١٢ . أما بعد ذلك فإن الأطفال يؤدون امتحانا خاصا في نهاية المرحلة الابتدائية وعلى أساس نتائج هذا الامتحان كان يسمح للمتفوقين فيه بدخول المدرسة الاعدادية العامة وهي التي تعد طلابها للمدرسة الثانوية العامة ثم للتعليم الجامعي . أما غير المتفوقين من الطلاب فكانوا يلحقون بالمدارس الاعدادية الفنية من صناعية وزراعية وتجارية وفق مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في الامتحان المشار اليه .

وقد استمر العمل بهذا النظام بضع سنوات أخرى ارتفعت فيها الأصوات مطالبة بمزيد من الفرص المتكافئة أمام تلاميذ المدرسة الاعدادية بحيث لا يبت في المستقبل التعليمي للأطفال في سن مبكرة وهي سن الثانية عشرة حيث لا يمكن الحكم بصورة قاطعة على استعدادات الأطفال وقدراتهم التي لا تتضح ولا تتضح بدرجة كافية في هذه السن .

وهكذا وجدت المدرسة الاعدادية في مصر (سن ١٢ - ١٥) أو بمعنى آخر أصبحت « المدرسة شاملة » يدخلها جميع الأطفال الناجحين في امتحان الشهادة الابتدائية ويدرسون نفس المناهج لا فرق في ذلك بين من حصلوا على مجموع كبير أو مجموع غير كبير في درجات هذا الامتحان .

وعلى سبيل المقارنة فإن ما حدث في المملكة المتحدة يشبه ما حدث في جمهورية مصر العربية الى حد ما . فقد كان الأطفال في نهاية المرحلة الابتدائية (من سن ٥ - ١١ في إنجلترا ومن سن ٥ - ١٢ في اسكتلندا) يعقد لهم امتحان يوجهون على أساس نتيجته إما الى المدرسة الثانوية الأكاديمية أو الى المدرسة الثانوية الحديثة أو المدرسة الفنية . ومنذ أوائل الستينات من هذا القرن بدأ الاتجاه نحو الأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة أي يقبل جميع الأطفال بعد الانتهاء من المدرسة الابتدائية في مدرسة ثانوية موحدة وشاملة للجميع بدون أي تفرقة ، حيث يدرسون تحت نظام واحد دون أن يتحدد مستقبلهم في تلك السن المبكرة ، وبذلك يتحقق للأطفال مزيد من الفرص المتكافئة في التعليم .

وفي اسكتلندا تحولت الغالبية العظمى من المدارس الثانوية (٩٥٪ تقريبا) الى مدارس ثانوية شاملة ، أما في إنجلترا وويلز فقد تحول أكثر من ٥٠٪ من المدارس الثانوية الى مدارس شاملة ويتزايد عدد المدارس الشاملة سنة بعد أخرى . والمعروف أن النظام التعليمي في بريطانيا يقوم على أسس

من اللامركزية التي تعطى حرية كبيرة للسلطات التعليمية المحلية لاختيار النظام الذي ترى الأخذ به .

ويدرس الأطفال في المدرسة الثانوية الشاملة البريطانية نفس المنهج في الصفين أو الثلاثة صفوف الأولى أى الى حوالي سن ١٤ مع شيء يسير من الاختيار في بعض نواحي النشاط المدرسي أو الدراسات الفنية والعملية . أما بعد سن الرابعة عشرة وحتى نهاية مرحلة الإلزام في سن السادسة عشرة ، أى في الصفين الأخيرين ، فإن مجالات الاختيار في مقررات المنهج تتنوع بصورة واضحة بما يتفق مع استعدادات الطلاب وميولهم وقدراتهم . ومعظم المدارس تجعل دراسة اللغة الانجليزية ودراسة الرياضيات مادتين إجباريتين في هذين الصفين ، ثم يختار الطالب عددا من المقررات الأخرى بمعاونة المدرسة وتوجيهها وعن طريق الاجتماعات التي يعقدها المعلمون مع الآباء لهذا الغرض . فهناك المقررات الأكاديمية في اللغات والآداب والعلوم والمواد الاجتماعية والرياضيات كما أن هناك عددا من الدراسات العملية في الصناعة أو الفنون أو الزراعة أو الآلة الكاتبة أو غير ذلك من الحرف المختلفة .

وفي نهاية مرحلة الإلزام ، أى عند سن السادسة عشرة ، يتقدم الطلاب إلى أحد النوعين الآتيين من الامتحان :

١ — امتحان الشهادة العامة للتعليم GCE وهو امتحان تعقده الجامعات على المستوى الذي يعرف بالمستوى العادي (O) ، وهو يتطلب عادة قدرة أكاديمية أو قدرة على استيعاب المعلومات النظرية التي تمكن الطالب من الدراسة الجامعية .

٢ — امتحان شهادة التعليم الثانوي CSE وهو امتحان تعقده السلطات التعليمية المحلية للمدارس التي تقع في نطاقها .

وعادة ينصح الطلاب بنوع الامتحان الذي يتقدمون اليه في ضوء ماتبين من استعدادات في سنوات الدراسة السابقة . ومع أن غالبية الطلاب يأخذون عادة بالنصيحة التي تسديها المدرسة إلا أن من حق الطالب أن يختار نوع الامتحان الذي يتقدم اليه .

وبعد سن الإلزام (١٦ سنة) وفي ضوء نتائج الامتحانات التي تقدم اليها الطالب فإن المدرسة توجهه (دون أى إجبار) ليلتحق بأحدى النواحي الآتية :

١ — ما يطلق عليه اسم الصف السادس ، وهي مرحلة مدتها سنتان يدرس فيها الطالب دراسة أكاديمية مركزة ويعد نفسه لامتحان تعقده الجامعات على المستوى الرفيع (A) ، وتشترط الجامعات للالتحاق بها أن ينجح الطالب في عدد من المقررات على المستوى الرفيع وعدد آخر بجانب ذلك على

المستوى العادى (O) ، وذلك كله وفقا لمتطلبات الكلية الجامعية التى يتقدم الطالب اليها .

٢ — الكليات الفنية التى تعد الفنيين فى مختلف المجالات وهذه قد تقبل الطلاب الحاصلين على شهادة التعليم الثانوى .

٣ — أن يلتحق بأحد المصانع أو الوظائف الموجودة فى البيئة أو المجتمع المحلى وعادة تسهم المدرسة فى توجيه الطلاب الى أنواع العمل الملائم كما أن المصانع وأرباب الأعمال يلجأون الى المدرسة الثانوية لدهم بالخريجين الذين يصلحون لتأدية أعمال معينة فى ضوء سجلات الطلاب ومهارتهم وسلوكهم خلال فترة الدراسة بالمدرسة .

ويتضح من هذه الخلاصة الموجزة أننا فى جمهورية مصر العربية نأخذ بالاتجاه نحو المدرسة الشاملة ، فبعد أن وحدنا المدرسة الابتدائية اتجهنا الى جعل المدرسة الاعدادية مدرسة شاملة حتى سن ١٥ سنة وما زالت هناك أصوات تنادى بأن تكون المدرسة الثانوية (١٥-١٨) مدرسة شاملة أيضا أى أن يقبل جميع التلاميذ الذين ينجحون فى امتحان الشهادة الاعدادية بمدرسة ثانوية شاملة دون التفرقة وفق مجموع الدرجات التى ينالها الطالب فى امتحان الشهادة الاعدادية .

وفى هذه الحالة تكون الدراسة فى الصف الأول قائمة على أساس الاختيار بين عدد من الدراسات الأكاديمية وعدد من الدراسات العملية ، كما يجب أن تكون للدراسات النظرية جانبها التطبيقي وكذلك للدراسات العملية جانبها النظرى أو العلمى .

وعلى ضوء ما يتضح من قدرات الطالب واستعداداته خلال دراسته فى الصف الأول ، أى عند سن ١٦ ، يمكن أن يوزع الطلاب اما على مدرسة ثانوية عامة تعد الطالب فى الصفين الأخيرين منها (١٦ - ١٨) للالتحاق بأحدى الكليات الجامعية أو على مدرسة فنية تعد الطالب بعد عامين من الدراسة والتدريب لكى يكون عاملا ماهرا أو على مدرسة فنية مدتها أربع سنوات تعد الطالب لكى يكون فنيا فى مجال تخصص معين وهى ما تعادل مدرسة الخمس سنوات الفنية عقب المدرسة الاعدادية .

وقبل أن نختم هذا الموضوع يجدر بنا أن نوضح أن المدرسة الشاملة ليست مجرد شكل وإنما هى بجانب ذلك فلسفة الاتجاه ، والمقصود من هذه المدرسة الشاملة هو إتاحة مزيد من الفرص لتوجيه الطلاب واكتشاف قدراتهم وإتاحة مزيد من الفرص المتكافئة أمامهم لتحقيق مزيد من ديمقراطية التعليم ، ولذلك يجب عند أخذنا بنظام المدرسة الشاملة أن نأخذ فى اعتبارنا النقاط الآتية :

١ — الوصول الى الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال الذين فى سن الالتزام ،

مع القضاء على ظاهرة التسرب والاقبال من الفقد في التعليم بقدر
الامكان .

٢ — أن يكون عدد التلاميذ في الفصل مما يمكن المعلم من السيطرة عليه
فيستطيع تقسيم التلاميذ الى مجموعات متجانسة من حيث القدرات
أو التحصيل أو الميول الخ . . . وفق طبيعة الدروس المختلفة حتى
يسير كل تلميذ بأقصى سرعة تمكنه طاقته من السير بها في التعلم .

٣ — أن يراعى في اعداد المعلمين ما يتطلبه التعليم الشامل من مهارات
خاصة في طريقة التدريس وفي التوجيه واكتشاف القدرات
والاستعدادات الخاصة حتى تؤدي المدرسة الشاملة هذه الوظائف
بطريقة تدعو الى الثقة والاطمئنان .

٤ — أن تزود المدارس بالمعامل والورش والمرافق والمكتبات التي تجعل
التعليم في المدرسة تعليما شاملا للجوانب النظرية والجوانب العملية
والفنية في آن واحد وبحيث لا ينظر الى هذا التجهيز على أنه اضافة
خارجية لما هو قائم في مدارسنا من دراسات أكاديمية بل يجب أن تكون
المنظرة الى الدراسة نظرة شاملة للجوانب النظرية والتطبيقية في وقت
واحد .

٥ — أن تطور الادارة المدرسية والادارة التعليمية بحيث تصبح هذه الادارة
أداة لتحقيق أهداف التعليم الشامل وتبصير الآباء والمعلمين والطلاب
بمزاياه حتى يتجاوب الجميع مع المدرسة في عملها ونشاطها وخدماتها
للبيئة .

٦ — أن تعمل الدولة على مد فترة الالتزام تدريجيا والتخطيط لذلك من الآن
مع ازالة الحواجز التي بين التعليم الابتدائي والمرحلة الأولى من
التعليم الثانوي (التعليم الاعدادي) .

٧ — أن تزال العوامل التي تؤكد تميز الدراسات الأكاديمية على الدراسات
التطبيقية مثل إلغاء تسعيرة الشهادات وتبصير الشباب بأهمية العمل
في الانتاج والتقدم .

هذه أيها القارئ العزيز خلاصة موجزة عن المدرسة الشاملة والفلسفة
التربوية التي من ورائها أردنا أن نضعها تحت نظرك بمناسبة ما ورد في بيان
السيد وزير التربية والتعليم بشأنها .



الموسيقى والتربية

الغناء الجماعي ودوره في العملية التربوية
للأستاذة : عفت عياد

المدرسة بالمعهد العالي للتربية الموسيقية

الموسيقى فن جماعي ، لا يتعزل عن سائر نواحي حياة الجماعات البشرية ، فهي ظاهرة من ظواهر النشاط الانساني مارسها الانسان في جميع ادوار حياته من أبسطها وأكثرها بداءة الى أرقاها وأكثرها مدنية وتعقيدا ، فهي ملازمة لحياة المجتمعات البشرية مع اختلاف المصور والاساليب .

فقد أثبتت الدراسات الانثروبولوجية (علم خصائص الشعوب) أن الانسان الاول قد عرف الموسيقى منذ أقدم العصور وفي أبسط الادوار الحضارية ، إذ وجد الدارسون في بعض الجزر والمناطق النائية المنعزلة قبائل بدائية تمثل في نظريتهم الادوار الحضارية الاولى لحياة الانسان ، ويدرسونهم لاحوال تلك القبائل تبين أن عندها جميعا أنواعا من الموسيقى تناسب المرحلة البدائية البسيطة التي تعيش فيها تلك القبائل ، فوجدوا عند كل منها لونا من الموسيقى قد يكون ايقاعا صرفا ، أو تكون الحانه محدودة النطاق محدودة الانغام ولكن عندها جميعا نوعا من أنواع التعبير الفني الصوتي يمثل المراحل الاولى في نشأة الموسيقى .

والموسيقى فن يرتبط بالعلوم الطبيعية والاجتماعية بروابط وثيقة ، وتمتزج وتتفاعل مع أحدث تطورات العلوم والتكنولوجيا وتنمو وتتطور مع كل جديد في فلسفة التربية ومناهج التعليم وعلوم الجمال والنفوس والاجتماع . . . وغيرها . ثم نراها اليوم تقتحم بجرأة واستحقاق ميادين العلاج النفسي والعضوي .

ومهما قيل عن الموسيقى من أوصاف ، فانها تعلو على كل وصف فهي ترشد وتعلم ، وتهذب وتنير الطريق . . . أنغامها راحة للمرهقين . . . وأمن للخائفين . . . الخ .

ولما كان للموسيقى هذه الخصائص والقدرات ، فاننا نجد التاريخ يقدم لنا نماذج كثيرة تجد تلك الحقائق . فارتباطها بالعلم والفلسفة يبرز من خلال أروع الامثلة . فالكثير من عباقرة العلماء والفلاسفة منذ أقدم العصور وحتى

عصرنا هذا ، ساهموا فى صياغة وتطوير نظريات الموسيقى الى جانب اسهامهم العظيم فى تطور العلوم الطبيعية والاجتماعية من أمثال فيثاغورث ، واقليدس وهيجنز ، وديكارت والفارابى وغيرهم . بل ان أشهر عباقرة الرياضيات فى القرن العشرين ألبرت اينشتين ، كان عازفا ممتازا على الكمان .

وأهمية التربية الموسيقية ليست من ابتكار عالم اليوم . فالحضارات القديمة فى مصر واليونان والصين والهند وغيرهم اكتشفت منذ أقدم العصور سحر الغناء والموسيقى بوجه عام وتأثيرها على النفس والجسم واستخدمتها فى طقوسها الدينية كأداة للارتفاع بالنفس الى أسنى الآفاق .

فاعتماد كهنة قدماء المصريين واسبارطة وأثينا على الموسيقى والغناء الانفرادى والجماعى كجزء هام من المطقوس الدينية ، حقيقة معروفة ، بل ان استخدام الموسيقى والغناء الدينى مازال مستمرا حتى يومنا هذا وبصفة خاصة فى أماكن الكنائس المسيحية بسبب قدرتها الرائعة على تدعيم أقوى عوامل تكوين الفرد واعداده لمواجهة الحياة . وقد اعتمدت التربية فى أثينا على عنصرين أساسيين هما : التربية البدنية (الرياضية) - والموسيقى . واننا لنجد كلمة موسيقى Music نفسها مستمدة من اللغة اليونانية من كلمة Muses التى أطلقوها على الهة الفنون التسعة ، وقد عبر اليونان بكلمة Music أو الموسيقى عن مجموعة من تلك الفنون تشمل الشعر والتمثيل والخطابة والرقص والموسيقى كما نفهمها نحن الآن . وكان استعمالهم للرياضة لتربية الجسم ، أما الموسيقى فلتربية الروح .

وعلى هدى تلك التجربة اليونانية القديمة بنى المفكرون اليونانيون آراءهم ونظرياتهم فى تقويم الموسيقى وفى إمكان دفع الحياة بها نحو مستوى اسسمى . فهم جميعا يقدرون خطورة أثرها على الفرد والمجتمع فيقول بلوتارك Plutarch المؤرخ اليونانى فى ذلك :

« أن الذى ينشأ نشأة موسيقية مناسبة لتكوينه ، متفقه مع ميوله ، يتمسك بكل ما هو نبيل وكريم فالموسيقى توحى اليه بالابتعاد عن كل ما هو مرذول فى الفعل والقول » .

وقد رسم طريق التربية الكاملة على نفس ذلك النسق الفيلسوف اليونانى أفلاطون منذ أكثر من ألفى عام فى مدينته الفاضلة ، فقد نادى بضرورة حق الدولة للإشراف والتوجيه عليها نظرا لما لها من الخطورة والاهمية فهو يرفض بل يحرم الانغماس التى تعبر عن الاسى والانحلال ويشجع الألحان القوية الحماسية التى تبث على الشجاعة والاقدام ، وقد رأى أفلاطون فى أناشيد المصريين القدماء مثالا أعلى للموسيقى الجيدة .

وهكذا نرى أفلاطون يروض النفس بالموسيقى والغناء معا ويقاوم ما فى نزعاتها من تضارب ويحولها بتأثير الموسيقى والغناء الى الانسجام والتوافق، وهو متأثر بفكرة الخصائص الخلقية للالـحـان Ethos كما يتفق معه فى ذلك أرسطو المعلم الأكبر - كما كان يطلق عليه فى القرون الوسطى - وغيره من مفكرى اليونان .

وإذا كان الحديث عن اليونان قد استأثر باهتمام وحيـز كبير فذلك راجع الى أهمية النتائج التى قرئت على تجربتهم العميقة فى ميدان التربية والفن ، ففيها أبلغ بيان لأثر الموسيقى فى تكوين الشعوب والأفراد ، ولقيمتها فى ايجاد الاتساق والتوازن بين قوى النفس المتضاربة .

وبمداومة الممارسة والتجربة اتضحت قيمة الموسيقى فى التربية حتى أن الكثيرين من مفكرى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر فى أوروبا ليحلونها مكانا بارزا من تفكيرهم عندما يستخلصون من تجارب أسلافهم الأسس والمبادئ التى يطمحون بها الى دفع الحياة نحو انسانية أسمى وأفضل .

وجان جاك روسو من أوائل المربين الذين اهتموا بالبحث فى أنواع الموسيقى المناسبة للتربية فى المراحل المختلفة وهو يتحدث فى ذلك حديثا عصريا عند بيانه لضرورة إتاحة الفرصة لكل طفل لكى يمارس التعبير الذاتى بالاصوات الموسيقية بما فى ذلك صوته هو كما يشير باستعمال أنواع معينة من الغناء الشعبى لما فيه من بساطة وأصالة ، وله كذلك رأيه فى تبسيط طرق تعليمها حتى تؤتى الثمرة المطلوبة من تفتيح الذئء وتنمية ملكاتهم الفنية .

أما بستالوتزى - المربى السويسرى المعروف - فله فى ذلك المجال توجيهات وآراء قيمة فى ضرورة الموسيقى لتكوين الشخصية المنسقة المنسجمة - بينما يدعو فرويل المربى الالمانى الى جعل الموسيقى (والفنون التشكيلية) محور تكوين الطفل فى المرحلة الاولى من حياته التعليمية . وهدفه من ذلك أن يهيئ لكل طفل ، فرصة النمو الوجدانى المتكامل ، وأنه يشعره بما تحتويه نفسه الفنية من جوانب متعددة وطاقات حيوية زاخرة . وتكوين الطفل بهذه الطريقة لا شك أنه ينمى فيه منذ صغره القدرة على تذوق الفن الرفيع .

وربما كان من أبرز المذاهب الحديثة فى التربية الموسيقية مذهب جاك دالكروز - ذلك الموسيقى والمربى السويسرى الذى أحيى المثل الافلاطونية القديمة فى التربية وبخاصة ما يتصل فيها بأثر الايقاع الموسيقى فى خلق الشخصية المنسجمة - وعلى هدى تلك الآراء وبتطبيقها على الموسيقى الغربية الحديثة ابتدع دالكروز طريقته الممتازة التى تهدف الى تنمية التناسق والتوازن النفسى والعضىلى عن طريق الحركات الايقاعية وهى التى تعرف باسم

. Eurythmic

ولا أحب أن أترك هذا العرض السريع لاثبات قيمة التربية الموسيقية بجميع فروعها دون أن أشير الى تجربة طريقة قام بها ضابط في البحرية البريطانية يدعى Fry على ظهر باخرته التعليمية ، التي مارس عليها تدريب فتيان البحرية وتعليمهم خلال سنوات كان فيها يحل الموسيقى مكانة ممتازة ضمن برامج التعليم . فمن تجاربه وملاحظاته خلال مدة السنوات التعليمية استطاع أن يثبت أن للموسيقى أثرها البالغ - ليس على الجانب الخلقى من نفوس الصبية فحسب - بل على الجانب العقلى نفسه ، فدراستهم للموسيقى ارتفعت بمستوى ذكائهم العام حتى أصبحوا تحت تأثيرها أكثر يقظة وتحمسا وتجاوبا مع من حولهم أى أنها أكسبت شخصياتهم الكثير من تلك الصفات التي تقترب بالنفس من الانسانية المثالية .

وتجربة « فرأى » هذه تقدم لنا الدليل العملى على ما ذهب اليه علماء النفس من اثبات الصلة المتبادلة بين جوانب النفس الثلاثة من وجدان وادراك ونزوع ، فرقى الوجدان لا شك يرقى بالادراك .

وهكذا نرى الجماعات فى شتى مراحل تطورها محتاجة دائما الى الموسيقى بكل فروعها ، توجهها الى سبل وغايات تتفاوت بتفاوت مستواها الحضارى وحاجاتها المادية والمعنوية . وسوف أعطى الآن مثلا من أصدق الامثلة التي تثبت لنا مدى الصلة الوثيقة بين التربية كعلم قائم بذاته والموسيقى كفن قائم بذاته ألا وهو الغناء الجماعى - الذى هو فرع من فروع التربية الموسيقية - ودوره الفعال فى العملية التربوية .

الغناء الجماعى ودوره فى العملية التربوية

إذا كان الكلام هو أهم وسيلة للتعبير ، فإن الغناء هو الارتقاء بهدوء الوسيلة حتى تصبح أكثر قبولا واقناعا لدى الناس ، لأن الغناء هو فى حقيقته كلام منظوم موقع ومنغم ، وقد سائر نشأة الانسان منذ الازل كحاجة ملحة يتطلبها ذوقه ويرتاح لها حسه ، مدفوعا اليها بفطرته وسليقته البدائية ، وتعاقبت السنون ، وعبر الانسان الرحلة الطويلة القاسية ببنى حضارات ويطور حياته ، آخذا بكل أسباب التقدم فى كافة أرجاء الحياة . وقد وجد علماء التربية فى استجابة النفس البشرية للغناء وتأثيرها به فرصة عظيمة يمكن استغلالها فى مجال التربية بوجه عام وفى مجال تعليم الاطفال بوجه خاص . ذلك أن الطفل تستيقظ مداركه على الغناء . ويظل يصاحبه فى سنواته الاولى مما يجعل تأثيره به أكثر من أى شىء آخر .

ولقد أثبتت الخبرة أن « الغناء الجماعى » هو أكثر الاشكال فعالية فى هذا المجال ، فهو يساعد على النمو والنضج الاجتماعى عند الطالب ، فالنمو

الاجتماعى يتطلب التعامل مع الغير أخذا وعطاء ، والغناء الجماعى يعتبر الحقل المخصب لتعويد الطلاب على الجماعية ، وهى أولى بذور النجاح التى يمكن غرسها فى سلوكيات الطفل ، بحيث يمكن خلق مواطن يجيد التعامل مع نفسه ومع الغير على حد سواء .

فالطفل يشترك تلقائيا للاستمتاع بالحياة الاجتماعية التى تحيط به ، والى المساهمة فيها بنشاط ايجابى ، و « الغناء الجماعى » يعطيه هذه الفرصة ، فيزداد ثقة بنفسه وبمن حوله ، بالاضافة الى الاستمتاع بالاصوات الجميلة والالحان الجذابة والاشتراك فى الحفلات ، والتنافس على كسب الجوائز .

بل لقد ذهب البعض الى القول بأن « الغناء الجماعى » يساهم فى علاج بعض الحالات النفسية والعصبية لدى الطلاب مثل : الخجل والخوف والانانية والانطواء . الخ . فالغناء عامة وسيلة للتعبير عن الذات والتفريغ عن الانفعالات واظهار الشخصية ، وهو يزيد الثقة فى القدرة على التعلم التى هى من معجزات الخلقة الالهية .

فن أداء « الغناء الجماعى » يزودنا باقتناعات شخصية معينة ، ويمكن قياسها بما نشعر به أثناء وبعد الانتهاء من غناء أغلبية حماسية مثلا أو الاستمتاع بسماع أغنية تعبر عن شئ بالصدفة قريب من أنفسنا عموما هذه الاقتناعات تأتى عن طريق الاستجابات الجسمية والعقلية والعاطفية والروحية للانسان سواء كان مؤديا أو مستمعا . . . بدون شك أنه امتلاء عاطفى متكامل .

وعموما يمكن القول بأن الغناء بصفة عامة والغناء الجماعى بصفة خاصة يزيد القدرة على التعلم ، تلك القدرة التى هى أساس تقدم الشعوب ، بل العالم بأسره وذلك بعد أن ارتبط التعليم فى عصر العلم والتكنولوجيا بعمليات الانتاج وبناء الدولة العصرية .

والتربية الموسيقية ومن ضمن فروعها الاساسية الغناء ، تساهم بدور فعال فى هذا المجال ، لتحقيق النمو المتكامل للطالب فى مراحل عمره المختلفة طفلا أو مراهقا أو راشدا ، وتحقيق له أكبر قدر ممكن من التوافق والتكيف مع ما يحيط به من ظروف وأشياء ، وفى النهاية تجعل منه مواطنا صالحا يشارك فى عملية الخلق والابتكار والانتاج بحيث تتلاقى جهوده مع جهود غيره فى نظام متسق ، لتدرك جميعا الآن هدفنا الحميم فى بناء دولة عصرية نفاخر بها بين الأمم باهتمامنا البالغ بكل وسائل تربية النشء الحديثة .

الغناء الجماعى تاريخيا (الكورال) :

تعنى كلمة « كورال » من الناحية التاريخية الاناشيد والتراتيم الكنسية البروستانتينية الالمانية ذات الالحان البسيطة الملائمة للغناء الدينى ، التى

كانت تؤدي بواسطة مجموعة من المغنين السنين كانوا في الغالب خادمي الكنيسة ، وظل الأورغن هو الآلة الوحيدة المصاحبة لهذا النوع من الاناشيد الدينية حتى نهاية القرن السابع عشر ، ولكنها كانت تؤدي أحيانا بدون أى مصاحبة آلية .

ثم جاء « مارتن لوثر » (صاحب مذهب البروستانتينية) ليطور هذه الاغاني مستعينا في بادئ الامر بنصوص الاناشيد السابقة وصاغها في أسلوب الالحان الدنيوية بصوت واحد أو بأصوات متعددة .

وعلى هذا يمكن القول بأن الغناء الجماعي ظهر في بادئ الامر ذا طابع ديني بلحن واحد في طبقة واحدة ، أو على بعد أوكتاف ، ثم أخذ الطابع الدنيوي المتعدد الاصوات ذو المواضيع المختلفة وذلك كما شرحنا سابقا .

ثم تطور الغناء الجماعي الى الصورة التي نشهده عليها اليوم ، وذلك بأن تؤدي أغنية بلحن واحد وأخرى بالحن متعددة ، ولم يقتصر تطور الغناء الجماعي على تعدد الاصوات بل شمل كذلك انماط المجاميع الغنائية ، فمن الممكن أن تتألف المجموعة من النساء أو الرجال فقط ، أو خليط من الاثنين معا ، ويوجد هناك أيضا مجاميع الاطفال الغنائية التي تلاقى دائما النجاح العظيم في معظم بلاد العالم .

اهمية قائد الفريق الغنائي :

لاعداد فريق غنائي جيد لابد له من قائد جيد ، وذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه ، فلا بد أن يتمتع هذا القائد بكفاءة فنية عالية وقدرة على الصبر والمعاونة ، حتى يكسب ثقة أعضاء الفريق ، ويجد سهولة في اقناعهم ، كما أنه لابد وأن يتحلى بروح طيبة ، وحب غامر لعمله حتى يسقط هذا الحب على أعضاء فريقه .

الغناء كأي مهارة يكتسبها الانسان ، يحتاج الى تدريب ومران ، لكي تكتمل له الملامح الفنية السليمة ، ولكي يؤدي الهدف المنشود منه ، والتدريبات على الغناء من الواجبات الهامة التي يقدمها القائد لفريقه الغنائي وهي ذات أنواع مختلفة كل منها له أهداف خاصة جميعها لخدمة الغناء الجيد والمحافظة على الحنجرة وبالتالي على صوت المغنين وهي تتلخص فيما يلي :

١ - تدريبات عضوية بحثة : وهي تختص بتحريك بعض عضلات الجسم التي تساعد على اكتساب المرونة ومنها مرونة الصوت ، حتى يستطيع المغني الاداء السليم دون اجهاد الحنجرة وما بها من عضلات محركه للاحبال الصوتية .

٢ - تدريبات خاصة بعملية التنفس اللازمة للغناء الجيد : من المسلم به أن استمرار الحياة واستمرار الغناء يعتمدان أساسا على عملية التنفس ، فإن أول علامة للحياة للطفل حديث الولادة هي وجود نشاط وحياة في جهازه التنفسي ، ومنذ هذه اللحظة يتحكم التنفس في جميع الأنشطة الكلامية بما في ذلك الغناء .

يوجد هناك اختلاف جوهري في عملية التنفس اللازمة للحياة والآخرى اللازمة للغناء ، فالغناء يتطلب تنفسا أعمق يصل الى الضغط على عضلة الحجاب الحاجز الناتج من امتلاء الرئتين بالهواء الكافي لتمددهم وملئهم للفراغ الموجود أسفلهما وأعلى الحجاب الحاجز وبهذه الصورة تتم عملية تبادل الغازات في الرئتين وبالتالي تنقية وتجديد الدم حتى تسير الدورة الدموية في دورها الطبيعي بالصورة المرجوة وحتى تكون أجهزة الجسم في مرونة طبيعية كافية وأهمها بالنسبة للمغنى الانقباضات القلبية ، وهذه هي الصورة المثالية التي يجب أن يكون عليها المغنى .

٣ - التدريبات الصوتية Vocalise : وهي تفيد في تحسين الصوت وتوسيع مناطقه الصوتية ومن ميزة هذه التدريبات أنه يمكن الابتكار فيها بصفة مستمرة وهي عبارة عن تمارين صوتية تؤدي باستعمال الحروف المتحركة سواء كانت عربية أو أجنبية . ولضمان سهولة أداء الحروف المتحركة الأجنبية بالطريقة التي تخدم طابع اللغة نفسها لابد من استعمال حروف ساكنة مع الحرف المتحرك مثل : (sa — so — su) (mi — mo — ma) النخ . أما الحروف العربية فأحيانا تستعمل كما هي وأحيانا أخرى باستعمال الحروف الساكنة معها ، وذلك لما يتطلبه طابع اللغة العربية ذاتها وطريقة تلحين الجملة فيها مثال ذلك (اه — ياليل — ياعين وهكذا)

وبما أنه لا حتمية في المجال الانساني اذن كل ما يقدم للطلاب لابد فيه من شرط الليونة والابتكار المستمر وما يتناسب مع اختلافاتهم الفردية في جميع النواحي ، وهذا كما قلت يقع عاتقه على حسن تصرف قائد الفريق حتى يحصل على المستوى والنتيجة المطلوبة .

أما من حيث اختيار القطع فهي أيضا من مهمة القائد فلا بد له من أن يراعى القطع الملائمة لفريقه سواء من الناحية الفنية أو مستوى الطلاب أو المناسبة التي ستؤدي فيها هذه القطع . ثم يأتي بعد ذلك دور تنفيذها مع تذليل أي صعوبات تقنية تعترض طريقه ، وهنا يجب التأكد من اجادة الفريق للعمل قبل الخروج به الى دائرة المستمعين . يأتي بعد ذلك دور اعداد البرنامج

بحيث يكفل له التنوع من حيث الطابع والسرعات المختلفة للقطع ، حتى يحافظ على جذب انتباه المستمعين ويكتب لحفله النجاح .

وفي جميع الاحوال يجب مراعاة الجانب التعبيري في الاعمال المؤداة ، ذلك أن التعبير هو الروح التي تسرى في العمل ومن غيره يسقط في وهدة الجمود والفشل .

وهذا يتطلب من القائد المعاشة الكاملة لكل تفصيلات العمل ، والقدرة على نقل احساسه كاملا لفريقه حتى يحصل على التعبير المطلوب .
وأخيرا يمكن تلخيص النقاط الهامة للمزايا التربوية للغناء الجماعي في :

١ - يعود الطلاب على الانتباه المستمر مما يساعد على تقوية الذاكرة والتركيز عندهم .

٢ - يعود الطلاب على الاعمال الجماعية التي تنمي فيهم روح الجماعة وحب النظام والعمل والانضباط والحرص والدقة .

٣ - يساهم مساهمة فعالة في تربية الحاسة الموسيقية (الاذن الموسيقية) لما تحويه التدريبات الصوتية من مسافات وألحان وتحويلات لجنية (من حيث السلالم والمقامات والقفلات) ، يتخلل ذلك استعمال الايقاعات المختلفة .

٤ - ينمي النواحي الجمالية الموسيقية ، مما يجعل الطالب يحب الموسيقى خاصة لو كانت الاغاني جميلة في لحنها مشوقة في موضوعها متناسبة مع المستوى ومراحل النمو المختلفة .

٥ - الغناء الجماعي هو المنبع الخصب لتهيئة الفرص للطلاب للتعبير والثقة بأنفسهم

٦ - يساعد الطالب (خاصة في المرحلة الابتدائية) على النطق السليم لمخارج الحروف والكلمات .

٧ - الغناء الجماعي له من القدرة على التحكم في مشاعر الجماعة ككل مثل الاناشيد الوطنية الحماسية في المواقف المعينة . . كذلك أناشيد الفرح . . والابتهالات الدينية في المناسبات المختلفة .

عموما الغناء عامل مشترك أعظم يربط بين جميع أفرع مواد التربية الموسيقية التي بدورها تساهم مساهمة فعالة في نجاح العملية التربوية .



ماهية المنهج الفلسفي في البحث التربوي

يوسف ميخائيل أسعد

مدرس أول التربية وعلم النفس

معلمات العباسية

معنى لفظ « المنهج الفلسفي » :

يتكون هذا اللفظ من كلمتين : « المنهج » و « الفلسفي » . وكلمة منهج في اللغة العربية ترجمة لكلمة *méthode* الفرنسية أو كلمة *method* الانجليزية ونظائرها في اللغات الأوروبية الأخرى ، وهي ترد جميعا في نهاية الامر الى أصل يوناني . والكلمة اليونانية التي استعملها أفلاطون كانت تعني « البحث أو النظر أو المعرفة » ، كما أنها ترد عند أرسطو أحيانا كثيرة بمعنى « بحث » . ويدل المعنى الاشتقاقي الاصلى لها على الطريق أو المنهج المؤدى الى الغرض المطلوب . .

ولكن هذه الكلمة لم تأخذ معناها الحالي ، أي بمعنى طائفة من القواعد العامة المصوغة من أجل الوصول الى الحقيقة في العلم الا ابتداء من عصر النهضة الأوروبية . وفي القرن السابع عشر ، تمت الخطوة الحاسمة في سبيل تكوين المنهج . فيكون (١٥٦١-١٦٢٦) في كتابه الاورغانون الجديد *Novum Organum* (١٦٢٠) صاغ قواعد المنهج التجريبي بكل وضوح . وديكارت (١٥٩٦-١٦٥٠) حاول أن يكتشف المنهج المؤدى الى حسن السير بالعقل ، والبحث عن الحقيقة في العلوم كما يدل على ذلك نفس عنوان كتابه (مقال في المنهج * عام ١٦٣٧ . وأتى أصحاب « منطق بوررويال » (١٦٦٢) فغنوا بتحديد المنهج بكل وضوح .

ولقد عرف أصحاب « منطق بوررويال » المنهج بأنه « فن التنظيم الصحيح

* Discours de la Méthode

لسلسلة من الافكار العديدة ، اما من أجل الكشف عن الحقيقة ، حين نكون جاهلين بها ، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين ، حين نكون بها عارفين ، •
فثمة اذن نوعان من المنهج : أحدهما للكشف عن الحقيقة ، ويسمى التحليل أو منهج الحل ، ويمكن أن يدعى أيضا منهج الاختراع ، والآخر وهو الخاص بتعليمها للآخرين بعد أن نكون قد اكتشفناها ، يسمى بالتركيب أو منهج التآليف ، ويمكن أن ندعوه أيضا « منهج المذهب » • والملاحظ على هذا التعريف للمنهج أنه ناقص ، اذ هو لا يكاد يتحدث الا عن الافكار ، لا عن الوقائع والقوانين ، كما لاحظ اميل شارل • وما هذا الا لانهم عنوا بالمنهج الرياضى الاستدلالى ، دون المنهج التجريبي أو التاريخي • ولذا لا نرى فى حديثهم كلاما عن العلوم الفيزيائية ، بل اقتصر الأمر تقريبا على الرياضيات والهندسة بوجه خاص •

وبذا تكونت فكرة المنهج بالمعنى الاصطلاحي المستعمل اليوم ابتداء من ذلك التاريخ (١٨٧٨) • ومعناه اذن الطريق المؤدى الى الكشف عن الحقيقة فى العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل الى نتيجة معلومة * •

أما الكلمة الثانية التى يتضمنها لفظ « المنهج الفلسفى » فهى كلمة « فلسفى » • وأفضل تعريف للفلسفة أعجبني هو ذلك التعريف الذى أورده كليايش I. Khlyabich بكتابه An Outline History of Philosophy بقوله « انها علم العلوم الذى يخضع لامرته جميع العلوم ويضم فى رحابه جميع المعرفة المتصلة بالعالم ، وهى المعرفة التى تنتهى اليها العلوم الاخرى • وتلعب جميع العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وعلوم الفكر فى هذه الحالة دورا ثانويا مكملا ، اذ انها تشكل الركائز التى تقوم عليها الفلسفة • ولقد بذلت كثير من المحاولات عبر تاريخ الفلسفة الطويل لخلق نظم فلسفية شاملة وفق هذا الاتجاه » •

أما الفلسفة الماركسية فانها تفهم الفلسفة بأنها الكشف عن القوانين التى تتحكم فى تطور الطبيعة والمجتمع للوقوف على الاساس الموضوعى لتطور جميع أشكال الشعور الاجتماعى • فالفلسفة فى الماركسية لا تعدو أن تكون

✽ الدكتور عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى - دار النهضة العربية - ١٩٤٤ - ص ٣-٥ •

شكلا واحدا من الاشكال التى يتلبس بها الشعور الاجتماعى **

أما برتراند رسل فإنه يعتقد أن الفلسفة تتخذ موضوعات اللاهوت مجالا لدراستها ، ولكنها تعالج تلك الموضوعات بطريقة علمية * ومعنى هذا أن العلم أضيق نطاقا من الفلسفة ، ولكن طريقة التفكير العلمية ، هى ذاتها طريقة التفكير الفلسفية . فالعالم يتناول المعطيات data التى يمكن أن تخضع للاحساس الجسمى sensation بطريق مباشر أو غير مباشر ، ويقيم علاقات عامة فيما بينها تتمثل فى القوانين العلمية . ولكن المسألة لا تقف عند هذا الحد ، بل يحتاج العقل البشرى الى اقامة قوانين أكثر عمومية بين القوانين الاضيق نطاقا . وهذه هى مهمة الفلسفة .

ويتضح من تعريفنا السابق للكلمتين اللتين يتضمنهما لفظ « المنهج الفلسفى » أن هذا المنهج يستخدم بازاء الموضوعات الأكثر شمولاً أو بتعبير آخر الموضوعات التى لا تركز على معطيات حسية مباشرة . ولنعرض هنا لمثالين يوضحان الفرق بين الموضوع الذى يستخدم فيه « المنهج العلمى » وبين الموضوع الذى يستخدم فيه المنهج الفلسفى . لنفرض أن أحد الدارسين اختار موضوع « تمويل التعليم الاعدادى فى مصر » ، وتناول دارس آخر موضوع « تربية المواطن الديمقراطى » . وأوضح أن الموضوع الاول يجد له ركيزة واقعية مباشرة يستند اليها الباحث ، بينما يحتاج الموضوع الثانى الى شيء آخر مفاير للوقائع المباشرة . انه بحاجة الى مجموعة من التصورات أو المفاهيم . وربما تكون تلك المفاهيم بمثابة قوانين لم تتم صياغتها ، بل صارت مسلمات لا شعورية تقريبا .

ولا يرى الدكتور عبد الرحمن بدوى أن مهمة الفيلسوف تتعارض مع مهمة العالم ، لأنها خطوة تليها . فالواجب فى رأيه « أن يبدأ العالم المتخصص فيرشدنا الى المنهج الذى اتبعه فى أبحاثه وأن يقدم لنا تقريراً مفصلاً عن الخطوات التى مر بها وهو بسبيل بحثه فى ميدانه الخاص ، ثم يأتى عالم آخر أوسع أفقا وأميل الى النظرة العامة ، أى يكون ذا نزعة فلسفية فيحاول أن ينسق بين هذه التقارير التى قدمها العلماء المتخصصون كي يستخلص

I. KHLIYABICH; An Outline History of Philosophy; **
Progress Publishers, Moscow, P. 6.

* RUSSEL, B. History of Western Philosophy, George Allen
and Unwin, London, 1940, P. 10.

منها الخصائص العامة للمناهج المختلفة ، ثم يأتى الفيلسوف المنطقى فى الدرجة الثالثة فيحاول ارجاع هذه المناهج الى صفات ذاتية فى العقل الانسانى محاولا أن يصوغ النتائج التى وصل اليها السابق فى صيغ واضحة على هيئة مذهب فى العقل الانسانى من حيث طبيعة اتجاهاته فى البحث عن الحقيقة . فالتقارير التى كتبها باستير مثلا عن أبحاثه فى الجراثيم تصلح لأن تمثل الدرجة الاولى ، وكتاب ككتاب كلود برنار « المدخل الى دراسة الطب التجريبي » يمثل الدرجة الثانية التى فيها يقوم عالم بالنظر فى مناهج العلوم المختلفة وبخاصة تلك الوثيقة الصلة بعلمه الخاص . أما الدرجة الثالثة فهى مهمة المنطقى الذى ينظم ويوفق بينها فى ضورة عامة رابطا اياها بطبيعة العقل الانسانى نفسه ، ويمثلها بكون واستيوارت مل وماخ . . . الخ *

ومعنى كلام الدكتور بدوى أن هناك وحدة فكرية تضم التفريعات المنبثقة من جذع واحد .

والواقع أن المنهج الفلسفى أو المنهج العلمى بمثابة دستور نسوس به أفكارنا . ولكن قد يطبق ذلك الدستور عن وعى وإدراك للامح الموقف ، كما أنه قد يطبق بطريقة لا شعورية غير مقصورة . يقول الدكتور بدوى فى هذا الصدد :

« أن المنهج قد يكون مرسوما من قبل بطريقة تأملية مقصودة ، وقد يكون نوعا من السير المنطقى للعقل لم تحدد أصوله سابقا . ذلك أن الانسان فى تفكيره قد ينظم أفكاره ويرتبها فيما بينها حتى تتأدى الى المطلوب على أيسر وجه وأحسنه ، على نحو طبيعى تلقائى ليس فيه تحديد ولا تأمل قواعد معلومة من قبل . فهذا منهج أيضا ، ولكنه منهج تلقائى . أما اذا تأملنا فى المنهج الذى سرنا عليه فى تحصيلنا لمعارفنا العلمية ، وحاولنا أن نحدد قواعده ونسن له قوانينه ، ونتبين أوجه الخطأ والانحراف من أوجه الصواب والاستقامة ، ثم كونه من هذا كله طائفة من القواعد العامة الكلية التى تخضع لها فى المستقبل طرائق بحثنا ، فإن المنهج يكون منهجا عقليا تأمليا * * *

وأنا شخصيا أضمر صوتى الى ما ذهب اليه رسل من أن الفلسفة والعلم لهما منهج واحد . واذا قلنا منجها فلسفيا أو منهجا واقعيا ، فانما نشير

* الدكتور عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى - ص ١١ .

* المرجع السابق ص ٥ - ٦ .

الى تباين تطبيق المنهج بتباين المحتوى الذى يطبق عليه • بيد أن تطبيق نفس الطريقة العامة على مجالات مختلفة يتطلب ادخال تعديلات كثيرة أو قليلة على خطوط تلك الطريقة العامة • ذلك أن مجال البحث يصبغ الطريقة بصبغته الخاصة ويعكس عليها ملامحه •

يقول الدكتور بدوى : « يجب ألا نغالى فى توكيد اختلاف مناهج العلوم تبعا لاختلافها ، فان وراء هذه المناهج كلها وحدة العقل الانسانى • والحقيقة أن الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة الى أى علم من العلوم يكاد يكون مستحيلا ، حتى أن كلود برنارد نفسه وهو الذى أكد التمييز فى مناهج العلوم المختلفة ، قد حاول هو نفسه أن يرد المناهج الى منهج واحد ، بمعنى أنه ليس من الممكن أن نفصل المناهج بعضها عن بعض فى تكوين العلم الواحد ، وقال بصراحة « انى لا أعتقد أن الاستقراء والاستدلال يكونان نوعين من البرهان متميزين من حيث الجوهر • فان فى عقل الانسان بطبعه شعورا أو فكرة عن مبدأ يحكم الاحوال الجزئية • ويسير دائما وعلى نحو غريزى من مبدأ أحرزه أو اخترعه بواسطة الفرض ، ولكنه لا يستطيع مطلقا أن يسير فى البراهين الا بواسطة الاقيسة ، أى بالسير من الكلى أو العام الى الجزئى أو الخاص » * اذ يرى أن الامر هنا يتوقف على الموضوع الذى يشتغل فيه الباحث • فاذا كان يسير من مبادئ ثابتة معروفة الى النتائج التى يتضمنها كان يسلك سبل الاستدلال ، أما اذا كان بازاء علاقات معقدة وأحوال متشابكة ، فإنه لا يستطيع أن يسير بيقين ، بل لابد له من افتراض الفروض وتحقيقها من بعد بواسطة التجربة حتى يضمن صحة الخطوات التى يسير بها ، وهو فى هذه الحالة انما يستخدم منهج الاستقراء •

ومع هذا فان الدكتور بدوى يعرض لأربعة أنواع من مناهج البحث • وهو لا يصدر فى ذلك عن تراجع من جانبه عن فكرة واحدية المنهج ، بل عن تمييز لمجالات البحث التى تندرج تحت المنهج • وفى هذا الضوء يقسم الدكتور بدوى المناهج الى :

١ - المنهج الاستدلالى أو الرياضى : وهو الذى يسير فيه من مبدأ الى قضايا تنتج عنه بالضرورة دون التجأ الى التجربة ، وهو منهج العلوم الرياضية خصوصا •

* كلود برنارد : المدخل الى دراسة الطب التجريبي ترجمة الدكتور يوسف مراد وحمد الله سلطان ص - ٢٠ •

٢ - المنهج التجريبي : ويشمل الملاحظة والتجربة معا ، وهو الذى نبدأ فيه من جزئيات أو مبادئ غير يقينة تماما ونسير منها حتى نصل الى قضايا عامة ، لاجئين فى كل خطوة الى التجربة التى تضمن لنا صحة الاستنتاج ، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص .

٣ - المنهج الاستردادى أو المنهج التاريخى : وهو الذى يقوم فيه الباحث باسترداد الماضى تبعا لما تركه من آثار ، أيا كان نوع هذه الآثار ، وهو المنهج المستخدم فى العلوم التاريخية والاخلاقية .

٤ - ونستطيع أن نضيف اليها منها رابعا هو المنهج الجدلى الذى يحدد منهج التناظر أو التحاور فى الجماعات العلمية أو فى المناقشات العلمية على اختلافها . ولا يمكن أن يأتى هذا المنهج بثمار حقيقية الا اذا أسعفته المناهج الثلاثة السابقة .

وواضح أن موضوعات البحث التى تنصب على فلسفة أحد فلاسفة التربية كديوى أو رسل أو هربرت ريد مثلا ، انما تقع تحت المنهج الرابع بهذا التقسيم . ذلك أن الباحث فى فلسفة أحد أولئك الفلاسفة لا يقف فى بحثه موقف السارد لما قرره الفيلسوف ، بل يتخذ موقف المناقش والمجادل بحيث تنتج عن الاحتكاك الفكرى بينه وبين الفيلسوف المدروس مواقف جديدة .

يوسف ميخائيل أسعد

معلمات العباسية



أثر النظم التعليمية في عملية التطور

اعداد : محمد الخولي

مركز التوثيق التربوي

ظلت الدراسات الاجتماعية ودحا من الدهر تنظر الى العملية التعليمية والنظم التعليمية في ضوء الفكرة القائلة بأن التعليم هو وسيلة حفظ التراث الثقافي والاجتماعي واستمراره وانه أيضا أداة لتطوير الانتاج - وعلى أساس هذه الفكرة طرحت ثلاث مهام رئيسية للتعليم هي :

أولا : جمع المعرفة ونقلها .

ثانيا : تنمية الشخصية ، خاصة فيما يتعلق بالمواءمة بين الفرد والبيئة واعداده لاحتمالات المستقبل .

ثالثا : ترقية الوعي واذكاء روح التضامن بين الافراد في اطار القيم المسائدة في المجتمع ونقل هذا الوعي من جيل الى جيل .

لكن هذه النظرة الى التعليم ما لبثت أن تبدلت بعد الحرب العالمية الثانية بما صاحبها من تغيرات في مجال التطور الصناعي والتكنولوجي ، ومن دخول أمم جديدة على الساحة الدولية ترفع دعوة التطور الفني والثقافي السريع والملح وسط ظروف تعانيتها هذه الامم في مقدمتها افتقارها للمهارات الصناعية سواء على مستوى أفرادها أو مؤسساتها - كل هذه العوامل طرحت بدورها الحاجة الى مفهوم جديد للعملية التعليمية ونظمها وأهدافها . وقد حدث أن ركزت هذه الامم المتخلفة والنامية على أهمية التعليم باعتباره مفتاحا لحل مشكلاتها المستعصية وتم التركيز على يد قيادات تلك الامم وأيضا من قبل

Lydia Aran, S.N. Eisenst adt and Chain Adles, The Effectiveness of Educational Systems in the process of Modernization In comparative Education, Review vol. 16, No 1, Feb., 1972.

الاجهزة المعنية بالتعليم فى المنظمات الدولية وأدى ذلك الى اعطاء أولوية قصوى لا سبيل الى النقاش فيها لنظم التعليم « العصرية » أكثر من اعطاء الاهمية للبحث النظرى فى العوامل التعليمية المتصلة بعملية التطور . ولم يقتصر التغيير على مجرد مراجعة أهداف التعليم بل أصبح التغيير هو الهدف الاول الذى ينشغل به القائمون بأمر التربية وعلماء الاجتماع على حد سواء واذا كان التغيير الذى نحن بصدده قد نقل هدف التعليم من الحفاظ على ما هو موجود وضمان استمراره الى هدف آخر هو تغيير هذا الموجود وتطويره فان هذا المفهوم الجديد تصور أن النماذج الغربية للتعليم هى الكفيلة باحداث هذا التطور بمجرد نقلها أو النقل عنها وذلك دون ايمان النظر فى العوامل الاجتماعية الاخرى التى لابد وأن يتصل بها التعليم ويتعاون ويتفاعل معها كى يشق التطور طريقه الى المجتمع - وقد ساعد على ذلك أن الافراد فى تلك المجتمعات النامية كانوا ولا يزالون يربطون بين قرص الترقى واحتلال المراكز المتأخرة فى المجتمع وبين امكان حصولهم على مستوى معين من التعليم الرسمى وأدى ذلك الى ضرورة احداث توسع وتطور تعليمى سريع كى يروى أولو الامر تعطش الافراد الى التعليم ، كما أدى أيضا الى رغبة تلك المجتمعات النامية فى اختصار الطريق الى حل مشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية بواسطة عصا التعليم السحرية وهو طريق سار عليه الغرب قرونا من الزمن حتى يحل مشكلاته ، ومن ثم وجدنا هذه الدول النامية توجه كل جهودها نحو التوسع فى التعليم ونحو البحث عن نظم تعليمية مختلفة بهدف توجيهها نحو خدمة التنمية الاقتصادية والسياسية . ومع ذلك فان دراسة عملية التطور فى تلك البلدان تظهر باستمرار أن العمليات التعليمية لم تسفر عن نتائج تعادل ما توقعوه منها أو تفيد بالتالى وبشكل فعال فى بناء المجتمع العصرى المنشود ، وعلى سبيل المثال فان التركيز على التعليم الفنى والتدريب المهنى يبدو وكأنه لم يجد كثيرا فى تحسين الاداء بالنسبة للأنشطة التقنية ولا حتى فى توجيه القوى العاملة نحو أداء أعمال مهنية وحرفية « منتجة » بل نجد فى بعض الحالات أن العمليات التعليمية كانت عائقا من عوائق التنمية

وانها قد أدت الى نكوص فى مسيرتها ، فلقد ظهر مثلا أن العمليات التعليمية فى بعض المجتمعات الافريقية حديثة الاستقلال قد ولدت فى نفوس الافراد مطامح وتوقعات جديدة لم يكن بالامكان تلبيتها نظرا للظروف الاجتماعية السائدة مما أدى بدوره الى اصابة هؤلاء الافراد بالاحباط وبالاغتراب النفسى عن مجتمعاتهم ومن ثم الى ايجاد تيارات من الرفض والمعارضة ضد هذه المجتمعات ولقد أوجبت هذه الظواهر مراجعة مفهوم التوازن المتصور بين التعليم كأداة للاستمرار ، وبين العوامل الاجتماعية الاخرى ، بل أسفرت هذه العوامل عن تبين التناقض الذى طرأ بين مفهوم التعليم كأداة لحفظ التراث الاجتماعى وأوضاعه ، وبين التعليم كوسيلة للتغير والتطوير ، وكان على المهتمين بالتربية والتعليم خاصة فى تلك المجتمعات الآخذة فى النمو أن يراجعوا مفاهيمهم كما أسلفنا ، وأن ينشدوا آفاقا جديدة لدراسة العملية التعليمية فى ضوء مفهوم جديد يبدأ هذا المفهوم يرصد النتائج المباشرة للتطور السريع فى التعليم فى الدول النامية والذى ينتج عنه فائض من المهارات الممتلئة فى اعداد الافراد المتعلمين كما ينتج عنه أيضا فائض من التوقعات (وتتمثل بدورها فى إتاحة فرص العمالة - خاصة فى الجهاز الحكومى وفى رفع مستوى المعيشة) وهذه النتيجة فى حد ذاتها تخل بالتوازن الذى كان سائدا بين الاحتياجات المحدودة لسوق العمل فى تلك البلاد وبين وجود قوى عاملة ماهرة قليلة ، ويزداد اختلال التوازن أيضا حين نأخذ فى الحسبان ذلك الاتجاه الى نشر ما يسمى بالتعليم العام والذى يتضمن دراسة العلوم الانسانية والكلاسيكية النظرية ويؤكد على الثقافة العالية أكثر من الممارسة العملية - هذا النوع من التعليم يصلح تماما فى حالة اذا تلقاه عدد محدود من الطلاب فقط بحيث يمكن للمجتمع أن يستوعبهم كقادة يحتلون مراكز الصفوة السياسية ، لكن المشكلة أن هذا النوع من التعليم العام يكاد يفقد وظيفته وفق النظرة الجديدة للتعليم المصرى ومقاييسه فى المجتمعات الآخذة فى النمو وذلك لسببين :

الاول : انه لا يمد خطة التنمية الاقتصادية والتقنية بالقوى والمهارات العمالية والمهنية والفنية اللازمة .

والثاني : أنه يضع فى سوق العمالة قوى لديها من التوقعات والمطامح الشيء الكثير دون أن تكون مؤهلة بشكل سليم لخدمة هذه السوق والتي تحتاج بداية الى المهارات الفنية والمهنية ، الامر الذى يجعل هذه القوى تثقل كاهل المجتمع النامى أكثر مما تسهم فى نموه وتقدمه . ويقتضى هذا الامر أن تعمل الدول النامية ، كى تعيد التوازن بين العرض والطلب (عرض القوى الماهرة والطلب عليها) وأن تعمل على جعل تعليمها فى أغلب محتوياته تعليمًا مهنيًا وتقنيًا . . وذلك لان افتقاد هذا التوازن سواء بين العرض والطلب أو بين ما يثيره التعليم فى نفوس الافراد من مطامح ، وبين ما يمكن أن يحققه المجتمع من هذه المطامح – كل ذلك له آثاره السلبية التى تؤدى الى اعاقا عملية التطور وجهود التنمية .

لكننا نجد أن ثمة جانبًا آخر من القضية هو أن التعليم العام يمكن أن يكون سبيلًا الى تطوير المجتمع وخدمة أغراض التنمية وهو أمر جربته اليابان مثلاً فى عشرينات هذا القرن وحين ازداد عدد خريجي الجامعات مما أدى الى تشبع سوق العمل التقليدى بالعاملين ، وكان أن توجهت الأعداد المتزايدة من الخريجين الى ميادين السياحة والترفيه والاتصال الجماهيرى والتأمين والعلاقات العامة والاعلان ، ولما ازداد معدل خريجي الكليات الصناعية حدث ارتفاع تدريجى فى احتياجات الحرف المختلفة للعاملين بها وبالتالى أمكن التوصل الى ارضاء معقول ومتوازن لمطامح الخريجين ، وثمة أمثلة أخرى منها الفيليبين . . . حيث يبدو للنظرة الاولى أن عملية التوازن بين خريجي التعليم وبين استيعابهم قد تمت فعلاً – لكن تمحيص هذه الظاهرة يقودنا الى تبين أنها قد تمت على السطح فقط اذ أنه قد تم استيعاب الخريجين داخل الجهاز البيروقراطى الحكومى حيث يمكنهم تطوير انتاجيتهم بالمستوى المطلوب ، بل انهم غالبًا ما لعبوا أدوارًا تفتقر الى الكفاءة الاقتصادية ويبدو أن مصر وهى مثل آخر تعاني مثل هذه المشكلة اذ أن المراكز والاعمال الشاغرة فى القطاع الحرفى والمهنى لا تسير فى خط متوازن مع ناتج العملية التعليمية كذلك فإن محتوى الدراسة التعليمية ومضمونها لم تؤثر كثيرًا فى تطوير الاداء وكفاءته .

ومن جهة أخرى تدل الدراسات المقارنة التي أجريت في عشر دول في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية على أن مجرد التعليم المهني لا يكفي بالضرورة لأحداث التقدم بل أكثر من هذا فهو أحيانا لا يمد المتعلمين بالقدرة على مواجهة تحديات التغيير ويصدق هذا المثال على الفيليبين بشكل واضح حيث نجد أن مؤسسات التعليم المهني على كثرتها وتعدد أنواعها - تتعايش جنباً إلى جنب مع مستوى من الانتاجية منخفض ، وكأنما أصبح هم العاملين هو تقاسم الغنائم بدلا من أن يكون شاغلهم هو المشاركة في رفع مستوى الانتاج وتطويره وبالمقابل نجد مثلا مختلفا تمام الاختلاف عاشته اليابان حيث لم يفلح النظام التعليمي في تطوير شبكة من المدارس الفنية والمهنية ، ومع ذلك نجد له ثمة اتجاهات تتزايد وفعالا نحو التصنيع ورفع مستوى الانتاج وتطوير أساليبه .

معنى هذا - أنه على التعليم كي يقود المجتمع الى العصرية والتقدم أن يصوغ أدوارا اجتماعية يلعبها الافراد نابعة بذاتها من تراث الجماعة وليست دخيلة على هذا التراث . وليس يكفي أن ينقل التعليم عن نماذج غربية ناجحة في واقع مختلف والا أدى ذلك الى تعايش مؤسسات التعليم العصرية والتقنية جنباً إلى جنب مع مستوى من الانتاجية منخفض لا كفاءة له كما حدث في الفيليبين على نحو ما ذكرنا . . . والمهم أن نؤكد في هذا السياق خاصة بالنسبة للبلاد الآخذة في النمو أن مجرد التوسع في التعليم ليس معناه بالضرورة رفع الانتاج كما وكيفا - وأن التوسع في قطاع ما من قطاعات التعليم لا ينتج عنه أثر موحد على مستوى بلاد العالم كلها - بل قد ينتج عن التوسع في نفس القطاع آثار متباينة بين هذا البلد وذاك . . . فقد نتج عن التوسع في التعليم الجامعي بالهند أن واجه الجامعيون نوعا من البطالة والاحباط فيما نتج عن التوسع في التعليم الجامعي باليابان أنه طرأت على المجتمع تيارات من التطور والتجديد - ويمكن السبب في النوعية المختلفة للتركيب والقوى والتيارات بين المجتمعين .

ان علاقة التعليم بالتقدم لا بد وأن تدرس من جديد في ضوء عدد من العوامل والاعتبارات نجعلها فيما يلي :

أولاً : ان لكل من التعليم والتقدم عناصره ومكوناته المستقلة والتي تميز كلا منهما عن الآخر ومن ثم لا يمكن أن نعكف على تحليل التعليم والتقدم على أساس حتمية ارتباطهما وتطابقهما معا فنحن نجد مثلا أن نشر التعليم الابتدائي قد يساعد على نشر الوعي السياسى وترقية مدارك المواطنين دون أن يتبع ذلك بالضرورة تخريج المهارات التقنية الكافية واللازمة للانتاج والدافعة الى التقدم ، بل نجد أيضا أن أى ارتفاع فى التعليم قد يؤدى الى رفع معدلات الاستهلاك بما لا يتوازى مع رفع معدلات الانتاج كما هو حادث فى معظم المبدول الافريقية التى تحررت أخيرا من الاستعمار - ثم نجد كذلك وعلى الجانب المقابل ان التوسع السريع فى التعليم فى القدرة الانتاجية .

ثانيا : ان التطورات المتشابهة فى قطاع أو أكثر من قطاعات التعليم قد ينتج عنها آثار متباينة تختلف باختلاف الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية من مجتمع الى آخر .

ثالثا : ان ما قد نشهده من تطور اجتماعى يتبع التوسع التعليمى انما أتى من خلال حدوثهما فى زمن واحد معا ، وليس هو وانما من قبيل علاقة السبب والنتيجة ، ففى فنزويلا مثلا نجد أن التوسع التعليمى يسير فى خط متواز مع النمو الاقتصادى لكننا اذا أمعنا النظر وحللنا هذين المتوازيين نجد أن البلاد ماتزال تفتقد القوى العاملة الماهرة تقنيا والتي لم يفلح التوسع التعليمى فى تهيئتها وتوفيرها للمجتمع رغم حدوث النمو الاقتصادى .

وعلى أساس ما سبق - علينا ونحن نتساءل حول دور التعليم فى المجتمع وتطوره ألا نطرح السؤال فى صيغته التقليدية المعروفة :

هل يقود التعليم الى بناء المجتمع العصرى . . وهل يفضى التوسع فى التعليم الى رفع الانتاج ؟ . وانما بدلا من ذلك نقترح طرح صيغة مغايرة نقول :

أى عناصر العملية التعليمية يؤدى الى العصرية ، وأى هذه العناصر والعوامل يشكل عائقا فى طريقها ؟ .

والمهم أن تكون عيوننا فى كل الاحوال مركزة على ظروف المجتمع الذى ندرسه وعوامل حركته وأنشطته : السياسية والاقتصادية والثقافية وموقع

القيادات الاجتماعية والفكرية فى إطاره ٠٠٠ وغيرها من العوامل - ويعنى هذا كله ألا ننظر للتعليم كوسيلة ، ونظام قائم بذاته ولكن كجزء من النظام الاجتماعى وكناتج عن التفاعل بين عوامل عديدة داخل المجتمع الواحد .

وقد دلت البحوث المقارنة التى أشرنا إليها والتى أجريت فى عدد من الدول النامية فى افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية على امكان طرح عدة فروض وحساب بعض التوقعات حول علاقة التعليم بالتنمية ويمكن اجمالها فى المعطيات التالية :

١ - حين يوجد نظام اجتماعى متماسك ومتين قادر على اجتذاب الناس وعلى اصفاء معنى ومغزى على مشاركتهم فى العمل معا - فانه من المتوقع أن يطالب المتعلمون بمزيد من تعلم المهارات ثم يطالبون بنفس القدر بالمزيد من مشاركتهم فى أنشطة المجتمع .

٢ - ان مثل هذا النظام الاجتماعى المتين والمتماسك حين يتجه بالتعلمين الى المشاركة فى العمل لهو جدير بأن يجعلهم أيضا وبمرور الوقت يشاركون فى صنع القرارات فى مختلف مجالات المجتمع ومؤسساته ، حيث يستوعب ذلك قدراتهم ومطامحهم ثم ينعكس الاثر الايجابى لتلك الظاهرة ورد فعلها على المتعلمين الجدد .

٣ - ان هذا النظام الاجتماعى أيضا سوف يوجه المتعلمين الى مجالات النشاط الاقتصادى والثقافى وبشكل انتاجى مثمر بدلا من أن يتركز طموحهم - كما هو حادث - فى كثير من البلاد النامية على مجالات النشاط السياسى .

ان الربط بين التعليم وامكانية الدخول الى حلبة المناصب السياسية فقط هو أمر جدير بأن يحرم - من ناحية - أنشطة المجتمع الأخرى - وبالذات القطاع الاقتصادى - من القوى الماهرة الجديدة كما يؤدى الى عدم الاستجابة لمطامح المتعلمين - بحكم احتكار الفرص السياسية - من ناحية أخرى - ان ذلك يؤدى الى أن يغترب المتعلمون عن مجتمعهم ومشكلاته ومجريات حركته حيث يفضى بدوره الى العديد من الأنشطة المعارضة لهذا المجتمع .

ومهما يكن من أمر ، فان هذه الفروض المبدئية تحتاج الى تمحيص حتى تصبح جدرة بالتعميم والاثبات .



بعض المربين العرب وتراثهم الثقافي

دكتورة سعاد جاد الله

مديرة التوجيه الفني لدور المعلمين والمعلمات

التربية في الاسلام موضوع هام وخطير . ولقد نسينا - نحن المسلمين - أهمية التربية الاسلامية في غمرة دراستنا وتبعنا للتربية الحديثة ، ومع أن التربية الاسلامية كانت ميسرة وقائمة على أسس صحيحة منذ ألف عام تقريبا ، إلا أن كثيرا من كتب التربية المتداولة الآن تغفل شرح دور المربين العرب وأثرهم في تطوير الانظمة التربوية وتدعيمها .

والتربية في الاسلام يجب أن تشغل بال المربين اليوم نظرا للاتجاهات التربوية التي تمس حياة خمسمائة مليون مسلم يعيشون في أنحاء الدولة الاسلامية .

ونظرا للمقيم التي يجب أن تغرسها هذه التربية في المجتمعات الاسلامية . وللتربية الاسلامية خطط ومناهج واساليب نادى بها المربون المسلمون وبنوا هذه الخطط على حاجة الاطفال المسلمين بحيث تكون النظم التربوية صالحة لتعليمهم ، وبرز في العصر الاسلامي الاول كثير من المربين والعلماء الذين وضعوا آراءهم موضع التنفيذ ونادوا باتجاهات تعليمية لا تختلف في جوهرها عن الاتجاهات التربوية الحديثة ، ومن هؤلاء ابن سينا والغزالي وابن خلدون وابن ماسكويه والقاسمي .

وسنعرض هنا تباعا آراء بعض هؤلاء المربين وأثرهم في التربية ، حتى ندرك مدى اسهامهم في وضع النظريات التربوية الحديثة وارساء قواعد علم النفس التربوي .

((ابن سينا))

هو الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا • ولد عام ٣٧٠ هـ بالمقرب من بخارى •

حفظ القرآن والأدب وشيئا من مبادئ العلوم في طفولته ثم درس المنطق وتخرج فيه على يد أبي عبيد الله الناطلي وبذ فيه حتى أنه فاق أستاذه في بعض المواضع ، ثم رغب في تعلم الطب فتلقى أصوله على يد أبي سهل المسيحي ودرس فروعَه بمفرده حتى انتهت إليه الزعامة فيه فقصده الأطباء من كل صوب يستشيرونه ويقتبسونه منه ، كل ذلك وعمره لم يتجاوز ست عشرة سنة •

وفي الثانية والعشرين من عمره خرج إلى جرجان وزاول التعليم فيها وصنف كتاب « القانون في الطب » ••

● علمه ومصنفاته :

لابن سينا القدم الراسخة في الطب والمكانة السامية في الفلسفة ، أخذ بمبادئ أرسطو ولم يفتن عن دينه وقد نقل الإفرنج عنه أكثر ما عندهم من كتب جالينوس وأبقراط وترجموا أكثر ما كتبه إلى اللاتينية واعتمدوا عليها في بناء الفلسفة الحديثة وهي تبلغ مائة مؤلف أشهرها كتاب القانون في الطب ، وكتاب الشفاء في الحكمة ، كما صنف رسالة باسم كتاب السياسة تحدث فيها عن ما بين الناس من تفاوت واختلاف في صفاتهم وأوضاعهم الاجتماعية ، وبين مدى حاجة الناس بعضهم إلى بعض في تدبير شئونهم ووضع ما يراه صائبا في تنظيم الإنسان لأموره ذاكرة ما ينبغي أن تكون عليه العلاقات والتصرفات في محيط الأسرة والارتباطات الاجتماعية المختلفة مما يتصل بحياة الناس وفي هذه الرسالة فصل عنوانه « في تدبير الرجل أمر ولده » ، وفيه تناول كثيرا من قضايا القربية •

● رأى ابن سينا في علم النفس :

كما كتب ابن سينا في علم النفس وعرف النفس وجعل فيها جوهرًا قائمًا بذاته مستقلا عن البدن يشير إليه كل إنسان بقوله « أنا » ، فالشخص حين يقول « أنا » لا يعنى بذلك البدن ولا الجسم ، وإنما يعنى شيئا غير محسوس هو النفس ••

وكتب ابن سينا عن الشعور والقوى النفسية وعن العقل وفرق بينه وبين النفس ، اذ يقول بأن العقل قوة ويقسمه الى قسمين : العقل العملي والعقل النظري ، وكتب عن الادراك والتخيل والوهم والحدس .

● التربية عند ابن سينا :

مارس ابن سينا التعليم مدة من الزمن وله آراء فى التربية وقد ضمن رسالته « كتاب السياسة » كثيرا من قضايا التربية وقد تناول ابن سينا التربية من عدة وجوه ومن أهم آرائه التربوية الآتى :

١ - العناية بالطفولة المبكرة :

فيرى أن تربية الطفل تبدأ منذ ولادته ومعنى هذا أن السنوات الاولى فى حياة الطفل عظيمة التأثير عليه ، فكل شيء يتصل به ينبغى أن يختار بدقة ووعى ، فاسمه له أهمية ، والغذاء له أثر وكيفية تناوله ، ومن يتصل بالطفل أثناء تناول الطعام لهذا كله تأثير عليه

واساليب معاملته والعادات التى ينشأ عليها لها أهمية وخطورة ، يحدثنا ابن سينا قائلا : « ان من حق الولد على والديه احسان تسميته ثم اختيار ظئره كي لا تكون حمقاء ولا ورهاء ولا ذات عاهة فان اللبن يعدى كما يقول ، . . . »

فاذا فطم الصبى عن الرضاع بدىء بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الاخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة ، فان الصبى تتبادر اليه مساوئ الاخلاق وتنهال عليه المضائب الخبيثة ، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا .

والذى أقره ابن سينا لا يختلف فى جوهره عما تنادى به الاتجاهات الحديثة بوجوب العناية بالنواة الاولى فى حياة الطفل ، ففيها غالبا يحدث الكثير مما يشكل شخصيته ويقوده الى النجاح أو الاخفاق فى صلاته المختلفة بالناس فى مجالات الحياة المتعددة .

٢ - الحياة المدرسية وأثرها !

ثيقن ابن سينا الى أهمية الاستعانة بما عند الطفل من ميل فطرى الى الاجتماع فى حسن تنشئته وسلامة تربيته ، فالطفل عندما يذهب الى المدرسة يختلط بغيره من الاطفال فيرضى ميله الى الاجتماع ، وهذا يؤدى الى تنمية الكثير من جوانبه الخلقية والاجتماعية والنفسية ويعينه على فهم البيئة التى يعيش فيها ويمكنه من التعاون مع الآخرين ويهيئ له المناسبات الملائمة لتقوية قرديته وازدهار مواهبه .

أدرك ابن سينا ما للتقاليد من أثر فى تربية الصغار ، فالتقليد من العوامل القوية والعظيمة التأثير فى تربية الاطفال فى المرحلة التى يقلدون فيها كل ما يشاهدون ويسمعون ، فهم يحاولون محاكاة الكبار الذين يتصلون بهم فى محيط الاسرة أو فى المدرسة فى تصرفاتهم وسلوكهم ، غير أنهم فى تقليد صغار السن من أمثالهم أكثر فعالية وأبلغ أثراً لما بينهم من تشابه وتقارب وتنافس . ويتناول ابن سينا هذا الموضوع فيقول : « وينبغي أن يكون مع الصبى فى مكتبه صبية من أولاد المحلة حسنة آدابهم مرضية عاداتهم ، فان الصبى يأخذ عن الصبى ، وانفراد الصبى الواحد بالمؤدب أجلب الاشياء لضجرتها .

فاذا راوح المؤدب بين المصبى والمصبى كان ذلك أنفى للسامة وأبقى للنشاط وأحرص للمصبى على التعليم والتخرج (المنافسة البريئة) لأن كل واحد من أولئك انما يتحدث بأعذب ما رأى وأعذب ما سمع فتكون غرابة الحديث سببا للتعجب منه ، والتعجب سببا لحفظه ، وداعيا الى التحدث به ، ثم أنهم يترافقون ويتعارضون الزيارة ويتكلمون ويتعارضون الحقوق ، وكل ذلك من أسباب المهارة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة ، وفى ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم وتمارين لعاداتهم (النشاط الذاتى) .

ونلاحظ أن ما قاله ابن سينا يقره علم النفس الحديث من أن الاطفال فى الغالب الأعم تغلب عليهم الاثرة والمنافسة والمباهاة أكثر مما تسود حياتهم

روح التعاون والتآزر والتضحية فى العشر سنوات الأولى من حياتهم ، كما أنه يعرض بنوع من أنواع التربية كان سائدا وقت ذاك وهو تعيين المعلم أو المعلمين لطفل ليعلم بمفرده وهذا يحرم الطفل من جوانب تربوية فى غاية الأهمية ويعرضه للسأم والملل مما يجعل عملية التعليم شاقة عسيرة ، وابن سينا نفسه تعرض فى طفولته لهذه التجربة ولهذا فحديثه عنها حديث الخبير المجرب .

٣ - المراحل التعليمية :

لا يذكر ابن سينا عمرا معينا للتعليم ، ولكنه يرى أن ذلك ينبغي أن يكون عندما يتهيأ الطفل للتعليم جسيما وعقليا ونفسيا ، وغاية التعليم العام عند ابن سينا دينية وأخلاقية وثقافية وهو يقول بالتدرج فى عملية التعليم ، فبدأ باليسير ثم ينتقل منه الى الصعب ثم الى ما هو أصعب .

وهو يرى أن يكون ما يلقيه الطفل فى البداية هادفا لبث الغايات النبيلة موجها للمثل العليا مؤكدا الفضائل داعيا الى مكارم الاخلاق مؤيدا التقاليد المرعية الفاضلة . ثم ينتقل ابن سينا الى مرحلة التخصص . والغاية من التربية والتعليم عنده فى هذه المرحلة - الاعداد المهني - فهي غاية حيوية عظيمة ، وهو يرى أن من واجب المسئول عن الصبى أن يدرس استعداداته ويحاول كشف ميوله لى يوجهه الى ما يلائم ذكائه ومزاجه وطاقاته الجسمية والعقلية ولكنه لم يبين المنهج الذى يمكن أن يسلكه المسئول عن الصبى ليقف على مقدار ذكائه ، والغالب أنه ترك هذا لفراصة الشخص المسئول ولباقته وخبرته .

٤ - العقاب :

يرى ابن سينا أنه من الممكن اصلاح الصغار وتعويدهم كريمة الاخلاق من غير أن يعاقبوا عقابا بدنيا ، كما أنه لابد من الحيلة والحنن فى معاملة الصغار ، فلا يؤخذون بالشدة ولا يعاملون بالعنف عندما يحدث منهم ما لا يرضى عنه القائمون على رعايتهم ، فعلى القائم بالتربية أن يبدأ أولا بالترغيب

فى المسلك الحميد بلطف ثم يتدرج الى التائب واطهار عدم الرضا عنهم بصورة تجعلهم يتألمون ويدركون سوء ما ارتكبوا ، فاذا لم يحقق كل هذا ما يرجى منهم ، فالعقاب البدنى ضرورى ولازم ، ولكن لا يكون العقاب البدنى الا بعد أن يسبقه تهديد ووعيد .

وينصح ابن سينا المستول عن الطفل عندما يلجأ الى العقاب البدنى بعدم التردد فى جعل ضرباته الاولى موجعة فى حدود معقولة لكى يذوق الطفل المآل ويعرف مغبة تصرفه غير المرضى .

٥ - المعلم :

ويذكر ابن سينا أن المعلم لابد من أن يتصف بصفات معينة خلقية ونفسية ومهنية ، ويؤدى واجبه على أتم وجه وأكمله ، فهو يربى النشء كما يلزم اتصاف المعلم برجاحة العقل والتدين ولطافة الشمائل ومعرفة نفسية الصغار وأساليب تدريبهم وطرائق تنشئتهم . كما يرى أنه لابد أن يتصف المعلم بالبرقة فى غير ضعف والحزم بلا قسوة وأن يكون متحليا بالقناعة والتعفف ، يتسم بحسن المظهر وطيب المخبر ، على دراية بالسلوك الحسن والحكم الصحيح . وهكذا وضع فلاسفة الاسلام والمربون الأوائل فى صدر العصر الاسلامى عن دراسة وخبرة وتجربة نظريات تربوية مبنية على دراسة نفسية المتعلمين كما نادوا بالاهتمام بطرق تعليم الاطفال وتدريبهم ، وبالمصنفات والسمات التى يجب أن يتحلى بها المعلمون .

وفى المقال القادم باثن الله نعرض آراء الامام الغزالى فى التربية .



((نحو تعليم قومى أفضل))

الوسائل التعليمية وقيمتها فى المدارس المنعزلة

اعداد : دكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور

اكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا

تحتاج دولتنا فى الوقت الحاضر - أكثر من أى وقت مضى - الى تطوير البرامج التربوية ، وعلى المسئولين المشرفين على التعليم فى بلادنا النظر الى عملية التطوير على أنها ضرورة حتمية لما نواجهه من تحديات تؤثر فى مصيرنا ، وعلى ذلك لابد أن نستخدم أقصى ما يمكن استخدامه مما استحدث فى عصرنا الحاضر من أجهزة ومعدات وأساليب علمية وتكنولوجية والتي عن طريق استخدامها يمكن أن نضمن ما نبغى تحقيقه من تطور نظامنا التعليمى ، الذى نهدف من ورائه الى تخريج مواطنين صالحين قادرين على العمل على نهضة أمتنا عن طريق استغلال مواردها الطبيعية وامكانياتنا التى يمكن استغلالها أفضل استغلال ، خاصة وأن الله سبحانه وتعالى قد أجزل لنا العطاء فى عقول أبنائنا ، ورغم أن الطبيعة كانت فى عطائها أقل مما نحتاجه ، الا أن الأمل معقود دائما على ما حبا الله به أبناء هذه الأمة من عقل راجح .

وتعتبر الوسائل التعليمية سواء ما كان منها من الوسائل السمعية أو البصرية من أهم الاستخدامات التربوية التى تعين الطلاب على تفهم حقائق الحياة وتطبيقات العلوم التى يقومون بدراستها على مستلزمات الحياة فى الوقت الحاضر ، فلقد أصبح العصر الذى نعيشه عصر العلوم والتكنولوجيا ، وأصبحت الدول المتقدمة هى الدول التى أمكنها تطويع العلم عن طريق فهم

بقائهم في شتى مجالات الحياة ، بل استطاعت هذه الدول أن تتقدم بسرعة في مجالات أبحاث الذرة واستخداماتها وكذلك أبحاث الفضاء .

ولا تستطيع الدولة أن تنهض عن طريق علمائها الكبار فقط ، بل إن الزمن يحتاج دائما إلى تربية وتنمية أجيال وأجيال من أبناء الوطن ليحل الشباب محل الشيوخ عندما تدور عجلة الزمن ويصبح الصغار كبارا والكبار شيوخا ، وهكذا تضمن الدولة دائما معينا لا ينضب من أبناءها المفكرين العاملين على رفعة شأنها .

ولا تستقيم عملية التعليم باستخدام الكتاب المدرسي وحده مهما كانت طريقة أخراجه أو محتواه العلمي أو باستخدام المدرس الكفاء الذي يستطيع أن يستخدم من طرق التدريس الحديثة ما يمكنه من افهام تلاميذه الحقائق العلمية بسهولة ويسر . . . بل إن التربية الحديثة تقوم على استخدام الوسائل التعليمية التي تعمل على سرعة وسهولة نقل المعلومات - عن طريق الايضاحات المختلفة التي تقدمها الوسيلة التعليمية - إلى عقول التلاميذ مما يقلل من الجهد التعليمي ويؤدي إلى فوائد تعليمية للتلاميذ ، بل قد تكون الفائدة للمدرس ذاته إذ أن الوسيلة التعليمية المبتكرة قد تكون للمدرس بمثابة نموذج أو نمط ناجح في طرق التدريس واستخدامات الأجهزة والأدوات قد تفيد المدرس وتكون كعامل تدريب له على التدريس الجيد .

ومن التجارب الرائدة في الوسائل التعليمية التي استخدمت في الولايات المتحدة الأمريكية تلك التجربة التي علمت بها عندما قمت بزيارة إحدى المدارس الثانوية في العاصمة الأمريكية ، حيث كنت أعمل هناك ملحقا ثقافيا بمكتب البعثة التعليمية هناك ، وكنت أتردد بين الحين والحين لزيارة المدارس والجامعات الموجودة بالعاصمة عندما كنت أتوجه لالقاء محاضرة كان يتبعها في معظم الأحيان قيام أحد المسؤولين باصطحابي لزيارة المعالم الرئيسية بالمدسة . وفي قاعة مليئة بالوسائل التعليمية بأحدى المدارس الثانوية الكبيرة حدثني أحد المشرفين على هذه المجموعة النادرة من الوسائل التعليمية

عن احدى التجارب الرائدة الخاصة بالوسائل التعليمية وقيمتها فى المدارس المنعزلة ، ففى ولاية « وايومنج Wyoming » الامريكية التى على اتساعها وامكانياتها الطبيعية النادرة من جبال ، والاتساع الضخم للاراضى بين مراكز التجمع السكانى ، جعلت من الولاية مكانا صالحا لسباق الخيل وصيد الطيور والحيوانات والأسماك واقامة المعسكرات والجمال الطبيعى والأماكن التى تدعو الى الراحة والهدوء الكاملين ، ولكن كانت مصدرا لتعاب التربويين الذين يحاولون تنمية المقررات الدراسية ومن ثم تنمية الثقافة العامة فى الولاية .

ونظرا لخصوبة الأفكار والمشروعات فى الولاية فان رجال التربية هناك قالوا لأنفسهم « ٠٠٠ » اذا لم نتمكن من استدعاء الاطفال الى المراكز الثقافية ، فلماذا لا نستطيع أن ننقل هذه الثقافة الى أبنائنا فى مقار مدارسهم ؟ » ونتيجة لهذا التفكير أنشئت هيئة تعاونية لتنفيذ هذا الاتجاه .

وفى المساحة التى تصل الى ٧٩٦٥ ميل مربع وبين مجموعة من السكان وصل الى ١٤٩٣٧ فى القطاع الجنوبى من الولاية ، أمكن تشكيل هذه الهيئة من مديرى عشر مدارس تتكون من ٦ مدارس ثانوية وثلاث وعشرون مدرسة ابتدائية من مجموع المدارس البالغ عددها ٣٨٢٣ مدرسة أهلية و ٢٦٥ مدرسة خاصة ومن هذا العدد الكلى وصل عدد المدارس الابتدائية الى ٢٩٦٩ مدرسة . ونظرا لبعد المسافات بين هذه المدارس وعدم امكانية الاتصال الثقافى الموجودة بين كثير من هذه المدارس والنقص الواضح فى الميزانيات التربوية لكثير من هذه المدارس كان سببا من الأسباب التى دعت لانشاء هذه الهيئة .

وقد أنشأت الهيئة المركز الثقافى المشار اليه فى احدى حجرات مدرسة ابتدائية تقع فى ملتقى عدة طرق رئيسية فى هذا القطاع من الولاية ويشتمل المركز على مكتبة خاصة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية ، وأجهزة للمدارس التى لا تستطيع أن تتحمل ميزانياتها شراء مثل هذه الاجهزة ، كما تشتمل على أجهزة تصوير وطباعة للمستندات المدرسية والتى يمكن استخدامها فى طبع وانتاج الوسائل السمعية والبصرية .

أما عن الجهاز الإداري الذي يدير هذا المركز ، فانه عبارة عن أخصائي في الوسائل السمعية البصرية وسكرتيرة • وتتكون الوسائل التعليمية من ٩٩٢ فيلم سينمائي ، ٣٠١ خريطة دراسية ، ١٧ صندوقا للأجهزة العلمية ، ٢٨ شريط تسجيل ، ١٠٢ أسطوانة ، ٦٠٠ شريحة للعرض السينمائي ، ٤٤٥ صورة ملونة شفافة يمكن رؤيتها بسهولة •

كما يحتوي المركز على جهازين سينمائيين ، وجهاز لعرض شرائح الصور ، وفانوس سحري وشاشتين لجهازى السينما ، ومسجل ، ومذياع للأسطوانات التعليمية ، وهذه الأجهزة جميعها يمكن اعارتها للمدارس التي تطلبها نظير رسوم قليلة القيمة تضم لحصيلة المركز لتنمية امكانياته المادية • حتى تكون المدارس التي يخدمها المشروع على علم بامكانيات المركز فان كل مدرسة لديها كتالوج بمحتويات المركز وعن طريق الرسائل المتبادلة أو الاتصال التليفوني يتم توزيع الوسائل السمعية البصرية على جميع المدارس النائية أو القريبة التي ليس لديها أية امكانيات من هذه الوسائل •

وحتى يكون انتاج المركز فى المستوى المطلوب فانه يشرف على ادارته مسئول أكبر فى الادارة التعليمية بالولاية يستخدم سيارة لزيارة المدارس النائية المنعزلة ليستطلع امكانيات هذه المدارس وحاجاتها لاستخدام الوسائل السمعية البصرية ، وتهدف زيارة المسئول أيضا الى طلب الادوات والمواد السمعية والبصرية للمدارس التي يزورها عندما يجد حاجة ماسة بين التلاميذ للاطلاع أو الرغبة فى التزود بمعارف معينة تتصل بمبادئ دراستهم • ولا يقتصر دور هذا المسئول على مجرد طلب الوسائل التعليمية لهذه المدارس بل يتعدى ذلك الى قيامه بدور الموجه للمدرسين ، كما يقوم بعقد اجتماعات على مستوى المنطقة لمناقشة الهيئة المسئولة عن الامكانيات أو الوسائل الجديدة التي يمكن شراؤها • أهم من ذلك كله الاتصال الدائم بين هذا المسئول والهيئة والجامعة الرئيسية فى الولاية (جامعة وايونيغ) والمهتمين بالتعليم فى الولاية وممثلين من المدارس الأخرى التي لا تستفيد من المشروع بغية التعرف على

رغباتهم أيضا أو الاستفادة بما لديهم من امكانيات . يضاف الى ذلك أن هذا المسئول يقوم أيضا باعطاء محاضرات لمدرسي المدارس عن كيفية استخدام أجهزة لطبع وانتاج الصور الشفافة ، والتي تقوم بانتاج نسخ من الاشرطة المسجلة ، أو التي تنتج شرائح مصورة .

وهناك اتصال تليفونى دائم بين مختلف المدارس الثانوية وعن طريق هذا الاتصال يتلقى المدرسون والطلبة الثقافات المتبادلة بينهم بسهولة وبأسرع وقت وقت يعاون فى هذه الاتصالات السريعة « جامعة وايونيج » حيث لديها أجهزة ارسال واستقبال تخدم هذه الاغراض ، بل أهم من ذلك توجد أجهزة اتصال واستقبال يمكن اعارتها للمدارس لتلقى مثل هذه الثقافات المتبادلية .

يضاف الى ذلك أن هناك برامج تعليمية تنقل عن طريق المركز الى المدارس على شاشات التليفزيون ويستفيد بها مجموعة كبيرة من الطلاب داخل مدارسهم دون أن ينتقلوا الى المركز عند بعد المسافات وعدم توافر امكانيات الاتصال التليفونى أو المواصلات الكافية التى تنقل الطلاب الى المدارس .

ويتم داخل الجامعة بالولاية برامج تربوية للمدرسين والفصول المتقدمة ويحاضر فى هذه البرامج الأخصائيون والمدرسون ذوو الخبرة الممتازون فى هذه الميادين . وأحيانا تشتغل هذه البرامج على أحدث المبتكرات فى ميدان الوسائل السمعية والبصرية أو عن الرحلات التى قام بها بعض الأخصائيين ومشاهداتهم .

وحيث أن المركز الثقافى يقوم بالتخطيط له مدرسون من مختلف المدارس فإن امكانياته دائما فى تطور ، وتغطى كل المواد الدراسية لمختلف الصفوف ومختلف المستويات التعليمية مع الربط بين المواد ذات الصلات القريبة فى مناهجها .

هذه اللوحة السريعة عن هذه التجربة توضح الى أى مدى يتكاتف

المسؤولون عن التعليم فى نقل المعارف والثقافات الى التلاميذ الذين تبتعد مدارسهم أو تقصر امكانياتهم عن اىصال الثقافات الضرورية اليهم .

وقد علمت أيضا عن طريق هذا المشرف الذى زودنى ببعض الحقائق المرقمية التى أشرت اليها فى هذه التجربة ، أن هذا المركز الثقافى كان مصدر اشعاع فى الولاية وامتد النشاط المماثل الى الولايات المجاورة وأنشئت بالفعل مراكز ثقافية فى ولايات أخرى .

وفى نظام تعليمنا المعاصر ، لا أود أن أقول أنه يجب أن ننقل هذه الفكرة الى مدارسنا أو الى المديرية التعليمية فى المحافظات المختلفة ، ذلك أن ظروفنا الاقتصادية وامكانياتنا التعليمية تختلف فى ظابعها اختلافا جوهريا عن أى دولة أخرى .

وأود الإشارة الى أن كثيرا من مدارسنا فى المديرية التعليمية فى الصعيد أو الوجه البحرى معظمها فى مناطق نائية مما يبعد الاتصال بينها وبين الخدمات الضرورية التى يجب أن تقدم اليها ، الأمر الذى يحتاج الى مراجعة دقيقة من المسؤولين فى كل مديرية تعليمية ، ويمكن أن أتقدم للسادة المسؤولين بالتربية والتعليم بالمقترحات التالية على مستوى المحافظات وهم أقدر منى على تفهم الظروف والامكانيات والوضع التعليمى فى مدارسهم :

١ - يمكن زيادة الموجهين للمدارس مع بداية كل عام لتقييم الوضع التعليمى وحصر امكانيات كل مدرسة بصفة خاصة والمدارس المجاورة بصفة عامة ، على أن يكون هناك شبه نظام تعاونى لتبادل الوسائل التعليمية بين مختلف المدارس ، بالإضافة الى توزيع الأجهزة الزائدة فى بعض المدارس الى المدارس التى ليس لديها مثل هذه الأجهزة .

٢ - يمكن تجوير فكرة انشاء مركز ثقافى بعمل سيارة ميكروباس تحمل بالأجهزة والادوات والوسائل التعليمية لمختلف مراحل التعليم ، ويمكن شراء هذه السيارة من تبرعات الآباء والأبناء ، ويمكن للشئون العامة

فى المديريات التعليمية القيام بمثل هذه الأنشطة فى جمع التكاليف الخاصة بمثل هذه المشروعات التى تعود على أبناء المحافظة بالفائدة المطلوبة .

٣ - يمكن دعوة مدرسى المواد لمدة يوم كل شهر فى المديرية التعليمية لتلقى التوجيهات الخاصة بالوسائل التعليمية الجديدة والتطورات التى تستحدث فى المناهج التى تحتاج الى تطوير الوسائل التعليمية الخاصة بها .

٤ - يجب أن تنشط ادارات الوسائل التعليمية فى كل مديرية تعليمية بارسال نشرات توجيهية لمختلف المدارس وموجهى المواد وعمل أدلة بالاجهزة والأدوات الموجودة فى المدارس الثانوية والاعدادية حتى تطلع عليها المدارس المجاورة وتعرف امكانيات ما يجاورها من مدارس أخرى ، اذ أنه فى غالب الأمر ومن الملاحظ أن كل مدرسة تعمل مستقلة عن المدارس الأخرى وحيدا لو كان هناك تعاون كامل فى كل الأنشطة التعليمية التى تقتصر فى الوقت الحاضر على النشاط الرياضى والباريات الرياضية بين بعض المدارس .



الفترة المسائية من العُدوان

بقلم الأستاذ محمد عبد العزيز المدسوقي
ماجستير فى التربية من جامعة وستكسن
ووكيل مديرية تعليمية (سابقا)

درج الناس كبارا وصغارا على أن يستيقظوا فى الصباح الباكر ،
يستقبلون يومهم بنشاط متجدد ورغبة أكيدة فى العمل والانتاج - واعتدنا
نحن المعلمين والكتاب أن نشوق ونرغب الأطفال فى الاستيقاظ صباحا مع
الطيور ووضعنا الأغاني فى مختلف اللغات تمجد كلها نعم وفوائد الاستيقاظ
المبكر ..

وتؤيد دراسات علم النفس التجريبي فيما أجرى من بحوث علمية
تطبيقية ، مدى الاستعداد واليقظة وانعدام آثار التعب فى الصباح حيث يكون
الجسم والعقل قد جددا خلاليهما وقواهما وتخلصا من افرازات وسموم يوم
عمل شاق سابق * ومن أنه كلما مضت ساعة من النهار تغيرت هذه الاستعدادات
الى طاقات أقل ومن أن الوضع الطبيعى السليم للنظام المدرسى يقوم على أساس
اليوم الكامل ، حيث يجد فيه كل من المدرس والدارس فرصا ملائمة للدرس
والتحصيل والترويح والنشاط المنظم - وهو ليس لعبا وجريا كما يفهم الكثيرون
حيث له منافع التربوية التى لا تقل عن مثيلاتها فى مواد دراسية أخرى *

وجاءت صحوة الرغبة فى تعليم الأبناء والبنات بعد تخلف زاد من نسبة
الأمية الى حد فاضح نسبيا .. وشعر الأدباء بحق الأطفال فى تعليم تقدمه
الدول بالمجان وبأقل كلفة ممكنة فزاد عدد الراغبين فى تلقى العلم والتدريب

على طرق الحياة الصحيحة ، اذ ليست المدرسة كلها علما ، بل تتعدها الى
أكثر من ذلك من أهداف معروفة للآباء والمعلمين وولاية الأمور .

وصادف قيام الصحوة الثقافية والرغبة الأكيدة فى ازالة الأمية وتلقى
العلم المناسب واكتساب الخبرات التربوية الصحيحة وخاصة بعد ثورة يوليو
المجيدة خطأ فى التخطيط والتقدير والانفاق تسبب عنه ضيق فى المباني ونقص
فى الامكانيات أدى ذلك كله لعدم امكان قبول الأعداد الزاحفة من الأطفال
بالمدارس لعدم وجود ما يكفى من الاماكن لاشباع رغبة الجميع .

أمام هذا الاشكال ابتكر المسئولون نظام الفترة الثانية بل والثالثة فى
بعض الاحياء المزدهمة كحل وقتى للأزمة عملا بالقول (نصف العمى ولا العمى
كله) . وقبله الجمهور على مضض كحل اشتراكى يحقق العدالة ولو غير
كاملة فى اتاحة الفرص للتعليم للجميع مع أطيب التمنيات بالتخلص من هذا
النظام بعد وقت قصير . لما له من عيوب قبلها الناس مرغمين ولا حيلة لهم
أملا فى الحصول على قسط من التعليم يزيل الأمية ويفتح الطريق أمام البراعم
الناشئة لتنمو فى جو سليم الا أن الأمل قد طال انتظاره .

ثم جاء كابوس العدوان سنة ١٩٦٧ واتجهت موارد الدولة لازالته
والخلاص من آثاره فعطل ذلك لوقت قد يطول حلم العودة الى نظام اليوم
الكامل ، بحيث يكون لكل مدرسة مبناهما الخاص بها وبأطفالها وثيابها ينال
كل الفائدة المرجوة من التعليم والتدريب كاملة غير منقوصة الى حد كبير .

من هذا يتضح أن التكدر فى المدارس ووجود الفترات الدراسية أثر
غير مباشر للعدوان الغاشم يحقق هدفا غير ظاهر فى انقاص و اقلال الفرص
التعليمية لأبناء الشعب المتحارب ويعتبره العدو كسبا فيما أفسده من انتاج
تعليمى فتدمير مصنع مساو لتعطيل بناء مدرسة من ناحية الاقلال فى الانتاج
البشرى والثقافى .

ثم يجيء الآن دور التعمير بعد معركة النصر ، وكلنا نسلم بأهميته ،

وتؤيد كل خطواته مع أن الانصراف اليه سيعطل الى وقت قد يطول ، عملية ازالة نظام الفترتين القائم حاليا ، واذا كنا ننظر للدولة كوحدة متكاملة ، فمدرسة معطلة البناء فى قرية وبلد معطل فى القناة سواء فى التضحية والعدل يقضى باعتبار وجود أكثر من فترة دراسية بمبنى واحد أثرا من آثار العدوان الغاشم وواجب شمول التعمير ازالة ما تسبب فى العجز والقصور المحدثين الى وجود أكثر من فترة دراسية فى مبنى مدرسى واحد .

والوضع القائم حاليا يحتم قبول التضحية والصبر على النصر ، اذ أن المدارس فى أكثر من فترة يضارون بنقص بالغ فى الدرس والتحصيل قد لا يكون ملموسا بشكل واضح ولكن المتعمق فى البحث يلمس أثر الأضرار تؤيده أبحاث علم النفس التربوى التجريبي فى هذا المجال من أن الاستعداد للتقبل والتعلم والقدرة على الاستيعاب أكثر فى الصباح منه فى بعد الظهر وهذه النتائج أحكام تربوية يجب أن نسلم بها لكثرة ما أجرى فيها من بحوث ودراسات كلها تؤيد القول والحكم بأن الطفل فى الحصة الاولى من الفترة الصباحية - أى فى الثامنة صباحا - أكثر استعدادا وتقبلا للفهم والدرس والمشاركة من زميله الذى يدرس فى الحصة الاولى من الفترة المسائية التى تبدأ فى الساعة الواحدة من بعد الظهر وان آثار التعب العقلى والجسمانى والانفعالى أكبر فى فترات بعد الظهر منها فى فترات الصباح ، ويمكن الرجوع الى الأبحاث والتجارب التى أجريت وتوضح وتؤيد ذلك .

وما يقال عن التلميذ والتلميذة يسرى طبعاً على المدرس والمدرسة فكل منهم مخلوق بشرى يخضع للقوانين والظواهر الطبيعية ويتأثر عقليا وجسمانيا بما سبق الإشارة اليه فى المقال . . . وخلاصته أن مدرس وتلميذ الفترة الصباحية أسعد حظا من مثيله فى الفترة المسائية فى النشاط العقلى والجسمانى والاستعداد للتعلم والفهم والقدرة على الاستيعاب والاسهام فى النشاط الرياضى والترويحى والاستفادة من الفرص التعليمية والتربوية التى تتيحها الدولة برجال ومؤسسات تقوم بهذه الخدمات أملا فى حسن الانتاج .

ومما يؤسف له أن بعض الزملاء والزميلات فى مهنة التدريس أصبحن يفضلن العمل فى مدارس الفترتين لقصر الوقت الذى يمضيه المدرس بمدارس هذا النظام ولقلة الجهد الذى يبذل فى هذه الفترة الزمنية الضيقة ، فزمن العمل فى فترة واحدة أقصر بكثير من العمل فى يوم كامل * وأصبح النقل من مدرسة ذات فترات الى مدرسة اليوم الكامل فى نظر البعض عقوبة يتضرر منها الكثيرون والكثيرات طمعا فى بذل أقل جهد بأكبر أجر *

وإذا عدنا الى الحديث عن الطفل الذى تهيء له الدولة كل امكانياتها للتعليم لوجدنا أن حياته تقوم على أنماط من السلوك البشرى أصبحت لها أحكام العادة فهو فى الفترة المسائية يستيقظ صباحا كما كان يستيقظ أيام كانت فترته صباحية وهو اذا ما استيقظ كعاته فى الصباح يجهد نفسه فى مجرد يقظة وانتباه ولعب ونشاط غير هادف لا قيم تربوية له وليس هناك أب يراعاه ان يكون فى عمله يكسب منه قوته وقد تكون أمه كذلك تعمل لتعاون الأسرة ماديا بما تحصل عليه من رواتب ثم يظل يلعب ويلهو الى أن يحين موعد الذهاب للمدرسة ظهرا فى الفترة المسائية بعد أن يكون مجرد صحوه حتى هذا الوقت قد استنفذ منه معظم طاقاته الذهنية والجسمية - وهذا أمر طبيعى يحدث لكل كائن حى مادام فى حالة اليقظة حتى ولو لم يعمل شيئا - وتمضى الفترة الدراسية فى مخططها بما فيها من فرص ضيقة فى جو من الارهاق وقلة الاستعداد للتعليم والفهم والتقبل * ومع بداية ظهور آثار التعب بما يبدو على بعضهم من نوم وتثاؤب وخمول وأخيرا يعود الطفل الى منزله مساء قبل الاظلام ليشبع رغبات جسمه من طعام وشراب يعقبه لهو ثم نوم لازم لمخلوق نام أنهكه طول النهار - صحيح أن بعض الآباء والمدرسين يحاولون السهر مع الاطفال فى محاولات يائسة للدراسة والاستذكار ، ولكن هيهات أن يعى الطفل شيئا كثيرا مما يعمل نظرا لما هو فيه من ارهاق يوم كامل وقد وضحنه من قبل درجات استعداداته تبعا لمراحل اليوم الزمنية وبعدها يذهب الطفل لفراشه كأي مخلوق آخر جعل الليل لنامه والسهر الطويل فيه مرهق لجسمه

وعقله وحواسه ومخالف لسنه الطبيعية والحياة وما يتعوده من أنماط سلوكية وناهيك عما تسببه الفترتان من ضياع فرص أعدتها الدولة للنشاط الرياضي والاجتماعي والثقافي اذ أصبحت المدرسة كدار الخيالة تملأ وتفرغ ، وأما ما يقال عن نشاط فهو حبر على ورق .

وللمزيد من التجريب للاقتناع حاولت مع ابني وهو في الصف السادس بأن أتركه يتمتع بفترة أطول من النوم في الصباح يعطيني ويعطى نفسه ودروسه مقابل لها في المساء ولكن حياة الصباح ونشاطاته بل وضجيجه وصيحات الباعة والمارة تجبره على أن يجارى الاسرة كلها في بكور الاستيقاظ وبذا يضيع وقته سدى .

والقول بأنه يذاكر ويدرس في الصباح لحين حلول وقت زهابه للمدرسة قول ليس فيه كثير من الواقع فهو بلا اشراف من الوالدين ، الاب في عمله ، والام لديها من مشاغل البيت ما يمنعها من أن يعطيا الطفل بعض وقتهم مشرفين عليه ليدرس ويعوض ظروفه الدراسية ، ولم ننجح بعد في خلق الطفل الذى يعمل وحده دون رقابة أو اشراف حتى ولو عن طريق غير مباشر - وجربنا أسلوب الحوافز الادبية والمادية فلم تفلح ويفسدها في كثير من الاحوال العطف الابوى الزائد .

ولعلى كأب أقبل وضع ابني في مدارس الفترتين لو أنه كان يدرس في نصف السنة الاولى في فترة مسائية ليعود الى الحياة الطبيعية في النصف الثانى من العام الدراسى ، حيث تصبح فترته صباحية الى ما قبل الامتحان النهائى ، ولان الفترة الصباحية أنفع وأنسب للتعلم والعرفة وما أفضلها قبل امتحان فاصل له أثره في حياة الطفل كامتحان القبول للاعدادى في نهاية السنة السادسة الابتدائية ، وكلنا نشعر بأهمية ما يحصل عليه الأبناء والبنات من درجات تشفع في الوصول الى مكان والاماكن شحيحة عزيزة .

ولن يريدون التجريب العملى المدعم بالاحصائيات أدلهم على مجال بحث واقعى من أن التلاميذ الذين يدرسون فى فترة مسائية يعقبها امتحان عام أقل تحصيلًا وفرصًا للنجاح والتفوق من تلاميذ يدرسون طبيعيًا فى الصباح ويرتاحون أو يمرحون ثم يدرسون بمنازلهم وبإشراف من ولاة أمورهم فى المساء حيث تكون لديهم قسحة من الوقت لتنظيم راحتهم ودراستهم ويمكن حاليًا الحصول على بيانات نسب النجاح والدرجات للمقارنة بين مستويات التحصيل والتفوق الدراسى بين الفترتين الى أن يؤكد البحث والتجريب العلمى

وأملى وما أطمع فيه هو أن أرى رجال التربية والبحث العلمى يوضحون للرأى العام ما يؤيد ما سردته وفى قولهم ما يدعم ويساعد على تخلص الابناء والبنات من الاضرار التربوية لنظام ضرورة وحرب وعدوان هو نظام الفترتين

وما أحلى وأنفع من نظام اليوم الكامل بمافيه من علم موزع منسق .. يتخلله نشاط بألوانه المختلفة له قيمه وفوائده التربوية ولو تضايق من ذلك بعض بعض الزملاء والزميلات الذين قد يقولون ان الدراسة فى بعض الدول الاخرى ممتدة طوال النهار على فترات ولكنها هكذا للكبار وليست للصغار وشتان بين الكبار والصغار الذين يسعدون وينمون أفضل فى ظل يوم كامل بين عمل ولهو ونشاط منظم ..

ان الخلاص من الفترة المسائية رحمة بالصغار والآباء والدولة لما تسببه وسردها من ضياع وان اعادة اليوم الكامل اعادة لحق وطنى للمواطنين أضرير وانتقص بسبب الاعتداء الغاشم على أرض الدولة وميزانيتها وأصبح واجبًا قوميا أن يشمل الخلاص منه صحة التعمير لأننا عندما نعلم ونكمل الناقص من المدارس مع مدن القناة نمكن أطفال اليوم رجال المستقبل من حسن التعلم والاداء والنمو وحسن التدريب ليشبوا رجالا للمستقبل فى درجة من الكفاية والقدرة لا تقل بل ويجب أن تزيد عما ظهر وتحلى به أبطال مصر فى السادس

من أكتوبر سنة ١٩٧٣ ، فضلا عما فيه من عودة لحق منتقص للآباء والدولة.
من أن تعليم وعائد تعليم الفترة أقل من تعليم وعائد تعليم اليوم الكامل .
ومن المسلم به أن أى انفاق لتحسين نوعية التعليم مهما كلف من أموال.
وجهود استثمار نافع للوطن وأبنائه باتفاق واقناع من الجميع .
فهي تشجعوا وعدلوا من مفهومكم وادخلوا أعداد المدارس الكافية ضمن
برامج التعمير والتعويض لما بعد الحرب .



الرياضيات المعاصرة

محمد أمين المفتى

معيد بكلية التربية - جامعة عين شمس

يتصور البعض أن الرياضيات المعاصرة تنفصل تماما عن الرياضيات التقليدية ، ولكن هذا التصور يجانبه الصواب إذ أن الفكر الإنساني يعتبر مجرى له صفة الاتصال والاستمرار ، سالفه أساس لحاضره ، والمعاصر منه استمرار متطور لما هو تقليدى ، وباعتبار أن الرياضيات إحدى نواتج الفكر الإنساني فإن ما ينطبق عليه ينطبق عليها .

لذا قبل أن أتناول ماهية الرياضيات المعاصرة ، وماذا تعنى ، سوف أحاول أولا توضيح المقصود بالرياضيات التقليدية ، وكيف نشأت .
نعلم أن للرياضيات فروعاً ولكل منها نشأته . . .

فقد نشأت أولى خيوط الهندسة على أساس عملى تجريبى كنتيجة للحاجات المباشرة لحياة الإنسان وأوجد الاهتمام بالبناء للسكن ، والمعابد ، وحصر الاراضى وقياسها عند القدماء اكتشاف بعض الحقائق الهندسية ، وظلت متفرقة ، ومنفصلة عن بعضها لا تربطها أى علاقات الى أن كان لاقليدس (٣٢٥ ق م) أكبر الاثر فى تنظيم ، وتنسيق هذا التراث المشتت فى بناء هندسى مترابط يقوم على أساس منطقى . هذا فيما يتعلق بالهندسة .

وبالنسبة للحساب فقد تكونت لبناته الأولى من حاجة الإنسان للعد والقياس للأشياء من حوله ، ولا تهدينا دراسة التاريخ الى بداية جازمة لعلم الحساب أو موطن نشأته إنما هناك ما يدل على وجود نظم عديدة اختلفت

باختلاف الحضارات كالحضارة المصرية ، والبابلية ، والافريقية ، والرومانية ، والهندية والعربية ، وقد كان كل منها بمثابة خطوة للوصول الى النظام العددي الذي يستخدمه العالم فى هذه الايام .

أما الجبر الذى يمكن النظر اليه كتعميم للعمليات الحسابية عن طريق استخدام الرموز ، فقد كانت هناك بعض المسائل التى قام بحلها قدماء المصريين كما جاء فى بردية أحمس (١٦٥٠ ق م) ، والبعض الآخر مما حاول البابليون ، والافريق حله يبدو أنها تحتاج الى طرق جبرية ، الا أنه كانت لهم طرق خاصة فى ذلك لان الجبر لم يكن معروفا لديهم وقتئذ ، وظهرت بعض أنواع التعميم للعمليات الحسابية فى الاعمال الرياضية للهنود ، وخاصة أعمال « اربابهاتا » ، و « براهماجيتا » ، و « باسكارا » .

ثم كان للعرب الفضل فى حفظ ، ونقل رموز الهنود ، وأرقامهم ، ونظامهم العشري ، وفى حوالى القرن الرابع عشر ظهر التعميم فى أعمال « فرانسوا فييت » وما لبث أن تخطى التعميم الأرقام الى العمليات أيضا ، وقد كان لكل من « كارل جاوس » و « وليم هاملتون » ، و « افرست جالوا » وغيرهم جهود أدت الى تقدم هذا الفرع .

ثم كانت نشأة فرع التحليل - وهو الذى يبحث فى النهايات ، والمتسلسلات اللانهائية ، والمشتقات ، والتكامل - متأخرة نسبيا حيث ظهر على أيدي « جوتفريت فلهلم لينتز » (١٤٤٦-١٨١٦) الفيلسوف والرياضى الالمانى ، و « اسحق نيوتن » (١٦٤٣-١٧٢٧) الفيزيقي والرياضى الانجليزى . حيث نشر لينتز أعماله فى حساب التفاضل ، والتكامل للمقادير المتناهية فى الصغر دون أن يعلم بأعمال نيوتن فى هذا الصدد والتى لم تنشر الا بعد ما يقرب من تسع سنوات لنشر لينتز لأعماله سنة ١٦٨٤ التى استخدم فيها رموزا جديدة اعترف بها كافة العلماء .

وهكذا نشأت أربعة فروع للرياضيات هى الهندسة ، والحساب ، والجبر ، والتحليل . وهذا ما يطلق عليه الرياضيات التقليدية .

● الهندسة :

وهى الفرع الذى يبحث فى خواص الأشكال الهندسية فى المستوى ،
والجسمات فى الفراغ والعلاقات بينهما من خلال بعض المسلمات ، والحقائق .
والنظريات .

● الحساب :

وهو الفرع الذى يبحث فى الأنظمة العددية ، والحقائق ، والعلاقات بين
الأعداد ، وما يرتبط بها من عمليات مثل الجمع ، والطرح ، والضرب ،
والقسمة .

● الجبر :

وهو الفرع الذى يعتبر تجريدا ، وتعميما للحساب حيث يبحث فى
خواص الأعداد بعد تجريدها ، وما يرتبط بذلك من عمليات .

● التحليل :

وهو الفرع الذى يبحث فى المفاهيم ، والأساليب التى تنبنى على فكرة
النهايات ، والمتسلسلات اللانهائية ، والتفاضل ، والتكامل .

وبناء عليه فقد انقسم محتوى الرياضيات الى أربعة فروع أساسية ،
وذلك منذ ما يقرب من ثلاثة قرون ، وأصبح النظر الى كل منها كمجال بحث
منفصل عن الثلاثة فروع الأخرى له تعاريفه ، ومسلماته ، وعلاقاته ، ونظرياته .
وقد حال وجود هذا الانغلاق ، أو الانفصال الذى بدا واضحا بين هذه
الفروع دون اكتشاف علاقات تربط بينها من شأنها أن تنمى ، أو تطور ، أو تثرى
علم الرياضيات .

وقد تحقق هذا الربط بين الفروع فيما يسمى بالرياضيات المعاصرة ،
وذلك عندما :

● وضع « جورج كانتور » (١٨٤٥-١٩١٨) نظرية الفئات (١) Set Theory وصارت لغة الفئات هي اللغة المستخدمة في الرياضيات .

● واستحدث « ديفيد هيلبرت » أسلوب المسلمات (٢) وامتد استخدامه الى كافة الفروع .

وأسلوب المسلمات يقوم على أساس التسليم بقبول عدة فروض واعتبارها صحيحة بدون برهان ، ويتبع هذا قبول بعض الالفاظ دون تعريف لها (مثل النقطة في الهندسة) ويطلق عليها « اللامعرفات » ثم تستخدم الالامعرفات للحصول على الالفاظ معرفة تسمى « المعرفات » ومن المسلمات ، واللامعرفات ، والمعرفات تبني النظريات ، ويشيد البناء الرياضي .

● كذلك ظهور مفهوم التركيب الرياضي (٣) Mathematical Structure

على يد مجموعة من الرياضيين الفرنسيين أطلق عليهم جماعة «بورياكي» وهي تدعو لمعالجة الرياضيات عن طريق التجريد .

وقد أدى مفهوم التركيب الرياضي الى نظرة شاملة نسقت بين فروع الرياضيات ، فبدلاً من دراستها كفروع منفصلة أصبحت تدرس في تركيبات رياضية شاملة تحقق الربط بين الفروع .

فعلى سبيل المثال يمكن في اطار التركيب الرياضي دراسة أى عناصر تحت تأثير عملية رياضية مادامت تحقق خواص هذا التركيب ، فقد تكون هذه

(١) الفئة هي تجمع من العناصر المعرفة جيداً . ويقصد بالتعريف الجيد هنا أن التجمع يكون واضحاً بحيث يمكن معرفة ان كان العنصر ينتمى أو لا ينتمى الى الفئة .

(٢) المسلمة هي تقرير صادق ولا يمكن البرهنة عليه . مثال ذلك : يمكن رسم مستقيم وحيد يمر بنقطتين معلومتين .

(٣) هو تنظيم عام مؤلف من عناصر معينة تحقق خواص ومسلمات . بصرف النظر عن ماهية العناصر وطبيعة العمليات التي تحقق في ظلها هذه الخواص والسلبيات .

العناصر أعدادا ، أو أشكالا هندسية ، أو مصفوفات (٢) أو ٠٠٠٠ وقد تكون العملية هي عملية الجمع ، أو الضرب العادي ، أو جمع أو ضرب المصفوفات ، أو أى عملية أخرى تعرف ماهيتها .

ومن هنا يتضح أسلوب التوحيد ، أو الدمج بين الفروع المختلفة ، ودراستها تحت أطر تركيبات رياضية لها خواص معينة بدلا من دراستها منفردة .

وقد أوجدت التركيبات الرياضية ثراء في العلاقات بين الموضوعات ، وبين المفاهيم والنظريات كانت مختلفة من قبل في المعالجة التقليدية للرياضيات والرياضيات المعاصرة كأسلوب معالجة جديد لها عدة مظاهر يمكن إجمالها فيما يلي :

أولا : وضع عدة مفاهيم مثل الفئة Set ، والمجموعة Group ، والمجال Field ، والحلقة Ring ، و ٠٠٠ تعمل كأقطاب تستقطب حولها فروع الرياضيات في تركيبات رياضية وذلك كإعادة تنظيم لها ، وهذه المفاهيم يمتد استخدامها في فروع الرياضيات .

ثانيا : تتجه الرياضيات المعاصرة نحو التجريد ، والتخلص من قيود المحسوسات التي تعوق انطلاق الفكر الرياضى . أى أنها لا ترتبط بعناصر حسية ، ولا تعطى أى معنى للمصطلح ، أو للعلاقة المستخدمة في المسلمات إلا المعنى الذى تعطيه المسلمات لهذا المصطلح أو لتلك العلاقة .

فعلى سبيل المثال إذا أدخل مصطلح النقطة ، أو الخط المستقيم إلى نظام

(٢) تنظيم مؤلف من أعداد مرتبة في أعمدة ، ومصفوف مثل : ٢ ٣ ٤
٢ ١ ٥
١ ٣ ٢

ولها خواص معينة وتخضع لبعض العمليات .

رياضي معين فان أى خبرة سابقة عن معنيهما تعتبر لاغية ، ومعناها يستمد فقط من خلال ما تعبر عنه مسلمات هذا النظام .

ثالثا : تستخدم الرياضيات المعاصرة المنطق الصورى ، وقواعده - وهو فرع المنطق الذى يهتم بالجانب الصورى من التفكير - فى بناء الانظمة الرياضية التى ليس بالضرورة أن تكون وصفا للعالم الفيزيقي الذى يحيط بنا بل تعتبر وصفا للعالم النظرى من الفكر الذى خلقتة المسلمات .

رابعا : تتبع الرياضيات المعاصرة الاسلوب الفرضى الاستنباطى ، أو ما يطلق أسلوب المسلمات فى بناء الانظمة ، والتركيبات الرياضية . فيكون البدء بالأمعارف ، وفئة من المسلمات ثم تشتق النظريات عن طريق السير بخطوات استنباطية deductive الى أن يتم الوصول الى النظريات وبناء النظام الرياضى .

خامسا : تستخدم الرياضيات المعاصرة رموزا ، ولغة رياضية جديدة ، ويتضح ذلك فى نظرية الفئات set theory .

سادسا : تركز الرياضيات المعاصرة على المفاهيم Concepts والعمليات ، وخواصها الاساسية .

وتهتم بتكوين نظام فكرى معين ، كذلك تهتم بتنمية البداهة Intution والاستبصار Insight وتساعد على الفهم ، وتنمية المهارات القائمة على أساس من الفهم العميق بدلا من الآلية القائمة على التدريب .

سابعاً : حولت الرياضيات المعاصرة بمعالجتها الجديدة الرياضيات من المفهوم التقليدى لها الذى يقوم على دراسة العدد ، والفراغ الى كونها دراسة للتركيب الرياضى والأنماط الرياضية Mathematical Patternes كذلك تم تطوير دراسة العدد والفراغ من خلال هذه التركيبات ، والأنماط الرياضية .



أساليب دعوة الأميين للنخلص من أميتهم

للأستاذ محمود النبوى الشال

مدير عام ادارة مصر الجديدة التعليمية

الأمية ظاهرة من الظواهر الخطيرة التى لا يمكن انكارها أو تجاهلها ،
وهى فى حد ذاتها من أهم المشكلات التى تواجه بعض دول العالم كما تواجه
بلادنا وبعض الدول العربية وبخاصة فى هذه المرحلة المصيرية من تاريخها ،
والتي تحاول فيها اثبات وجودها وتحقيق تقدمها وإزالة غبار التخلف
والتاخر عنها .

ان مجتمعنا العصرى الجديد ينتظر من كل عضو فيه أن يؤمن بدور
الانسان المتعلم وبقدرته الذاتية فى تطوير هذا المجتمع ودفعه قدما ، ولن تقوم
نهضة حقيقية على الجهل ، فالعلم نور يستضاء به ، والجهل ظلام وسجان
لصاحبه .

وليس ثمة شك فى أن المتعلم أقدر من غيره على حسن الانتفاع بالخدمات
والخبرات بعد أن أصبح العلم شرطا أساسيا للحياة فى المجتمع العصرى .
المتحضر الذى يحتم على كل فئاته أن يعرفوا أهدافه وأن يقفوا على التطويرات
المعاصرة التى تحدث فيه ، وأن يشاركوا بدورهم فى ترقيته ودعمه ورفع
مستواه .

فقد كانت الأمية ومازالت من أبرز الظواهر العاكسة لاقامة بناء مجتمع
الكفاية والعدل ، فهى عامل مباشر فى تعطيل الطاقة الانتاجية والحد من نموها
ووقف الخبرة والحيلولة دون رفع مستوى الحياة ، كما أنها تجسم الفوارق

الطبقية والحواجز الثقافية بين الانسان وأخيه الانسان ، وتقضى على المساواة وتكافؤ الفرص .

ان مشكلة الأمية تتطلب معركة طويلة وثورة عارمة تواجه ضراوتها وضخامتها وعظم مستلزماتها ، وهى لم تعد تحتل السكوت أو التراخى والابطاء ، انها تحتم على كل فرد فى هذا المجتمع أن يعبىء فى سبيلها كل ما يملك من جهد وقوة وتفكير فى شتى الميادين والجهات .

أما وسائل الاسهام فى هذا المجال فكثيرة ومتعددة لدعوة الأميين للتخلص من هذه الوصمة وتجاوز حدود السلبية التى يتعرضون لها أذكر طرفا منها فيما يلى :

● ابراز وظيفة العلم وأهميته فى المجتمعات المعاصرة ، وقدره المحسوس للبشرى على الخلق والابتكار ، وأنه لن يكون للتعليم أثره وجدواه الا اذا أقبل عليه المتعلم بدافع طبيعى بعيد عن التأثير أو الضغط والالزام .

● الاحساس بمشكلة الأمية احساسا عاما يتولد فى نفوس جميع افراد الشعب كمسئولية وطنية قومية مشتركة ، فلا ينبغى أن يقتصر عبئها على المختصين والخبراء وحدهم بل لابد من اقتران الجهود الرسمية مع الجهود الأهلية والروابط والمؤسسات المحلية فى مكافحة هذا الداء العضال ، فأى مواطن فى أى موقع يمكن أن يدعمفن المختص فى التخلص من عوامل التخلف

● حشد الطاقات والامكانيات لرصد الاموال اللازمة وفتح باب التبرع والتطوع امام المواطنين بوحى الجهود الذاتية ووضع الخطط العملية للافادة منها فى محاربة الأمية وتحطيمها والقضاء عليها .

● كل مواطن قادر على أن يكتب كلمة أو يلقي حديثا أو يعطى درسا أو يؤلف كتابا أو يرسم رسما أو يعد وسيلة تعليمية يجب أن يبادر من فوره فى اقتحام هذه الميادين للمشاركة بها فى تطوير البلاد من أدران الأمية والتحرر

من ظلام الجهل والتأخر • معنى هذا عدم الاعتماد كلية على مهمة المدارس النظامية وحدها ، فالكل يجب أن يسهم فى نواحي الاصلاح ، ولا يجمل بأحد أن يظل مكتوف اليدين أو أن يقف موقف المتفرج ، فليبدل كل بدلوه •

● تشجيع الأميين فى كل مكان على الالتحاق بفصول محو الأمية مع تهيئة دراسة منتظمة وجادة لهم تشد اهتمامهم وتطمئنهم على جدية العمل ، وأن تهيأ لهم فى الوقت نفسه الاماكن الصالحة للدراسة لتوفير الجو الملائم الذى يجذب الأميين اليه وتوفير الأدوات والاثاث والسبورات ووسائل الاضاءة واستعمال جميع الاماكن الصالحة للتعليم ، وتستغل فى ذلك المصانع والشركات والمؤسسات الاجتماعية والمصالح الحكومية ودور العبادة وغيرها من الاماكن

● نظرا لجسامة مشكلة الأميين وكثرة مستلزماتهم وأعبائهم لابد من وضع خطة تستهدف القضاء عليها فى عدد من السنوات قد يكون خمسا أو سبعا أو عشرة وليس بالضرورة خلال عام أو عامين •

● تلافى عقدة الشعور بالنقص والعجز فى ضمائر الأميين والقضاء على الفكرة المسائدة من أنهم دون المتعلمين فى المركز والمنزلة الاجتماعية مع بث الثقة الكاملة فى نفوسهم واشعارهم بقدرتهم الحقيقية على التعلم •

● المبادرة بتطوير المناهج والكتب الأساسية لتعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة على أن يسهم فى وضعها المختصون المهتمون بهذه القضية والمتربصون بمشكلاتها وأبعادها ، والذين يملكون الاستعداد الطيب والاهبة الحسنة والعمق التربوى والنزعة التجريبية ، على أن يراعى مستوى الاخراج الجمالى وحسن التبويب والتنسيق وصحة المادة المعروضة ووضوحها والتوصية بالمحافظة عليها ودقة استخدامها •

● اختيار المعلمين المؤمنين بهذا المشروع كرسالة انسانية وقومية تحتم عليهم العمل الفدائى والتضحية والبذل مع توفير الحوافز الجزية لكل من أسهم اسهاما فعالا فى القضاء على شبح الأمية • • والمعلم ليس مادة فحسب ولكنه

مادة وروح وطريقة ، فلا بد من اعداد هذه النوعية وتهيئة حلقات تدريبية لهم .
توالى بالمتابعة الجادة الأمانة .

● وفى امكان الشباب الجامعى المثقف أن يسهم بقسط موفور فى مكافحة
الأمية عن طريق الدعوة وحصر الأميين ومعرفة مواطنهم والاشراف الادارى
وبالتدريس اذا لزم الامر بعد حضور حلقة التدريب للتمرس بفنية التدريس
وبالطرق التربوية السليمة .

● العناية بعقد مؤتمرات ولقاءات ثقافية مستمرة لبحث المشكلات فى
ضوء الواقع وتقويم مراحل المشروع ونتائجه .

● ارسال بعثات دراسية واستطلاعية من بعض المسئولين المهتمين
بدراسات محو الأمية وتعليم الكبار للوقوف على أحدث الاساليب المتبعة لازالة
هذه الموصمة والحد من آثارها السيئة والافادة المشروعة من الاساليب التى
ثبت نجاحها ويمكن تطبيقها فى بيئاتنا المحلية بعد اجراء التعديلات الجوهرية
الملازمة .

● الدعوة الى اقامة معارض تقدم فيها نماذج ومختارات مثالية مصورة
ونتائج من أعمال الدارسين المتفوقين لتكون مرشدا ومثيرا حيا للزائرين .
لنتناول الموقف تناولا جديا يساعد فى التحرر من ربقة الأمية وعبوديتها .

● انشاء متحف صغير يضم التراث والمواد والتسجيلات المستطاعة فى
هذا المجال ليكون مرتادا للباحثين والدارسين يستلهمونه ويفيدون من محتوياته .
ويعكسون آثاره فى مواقعهم الميدانية ما تسنى ذلك .

● تجنيد حملات مؤمنة لزيارة البيئات التى تكثر فيها الأمية على أن
تقيم فى تلك المواقع فترة زمنية معينة تقدم خلالها عروضاً تتفق وطبيعة هذه
البيئات مع العمل على تزويد هذه المواقع بمكتبات ثقافية وانشاء قاعات مطالعة
وأندية ثقافية وغيرها من وسائل التثقيف والاعلام ، واعداد برامج تعليمية
خاصة لتلائم الأميين واستعداداتهم الفطرية .

● يراعى تنوع الموضوعات التى تقدم اليهم على أن تكون شائقة تهم
الدارسين فى محيطهم وتشد اهتمامهم وتجذب انتباههم ، مع الاكثار من
التمثيل بمواقف مجسوسة وتكرير التمارين وتغييرها من آن لآخر .

● ولما كان لكل فرد قدرة خاصة ومستوى يختلف عن زميله فالواجب أن نسير مع الأميين وفقا لقدراتهم وأن نسرع مع الأذكياء والعناصر المتفوقة ونمشي الهويينا مع البطئين اذا شعرنا باستحالة سيرهم مع الجماعة ذات المستوى المرتفع .

● الاهتمام بتوفير الفرص الكافية للترويج كحفلات السمر والافلام السينمائية والتمثيلية والمسابقات على اختلافها وممارسة بعض الهوايات والفنون التعبيرية والعملية والالعب الرياضية اشباعا لاهتمامهم واستعادة نشاطهم وتجديدا لأخيلتهم وشحذا لهمهم وتعويزا للطاقة التي فقدوها خلال عملهم اليومي وتركيزا لانتباههم فيما يتعلمونه .

● تنظيم أوقات الدراسة ، ويفضل أن تكون في آخر النهار حتى يفرغ معظم الدارسين من أعمالهم ، وألا يطول وقت الدراسة حتى لا نرهقهم ونبعث في نفوسهم الملل والسأم .

● لقد اتسع مفهوم مكافحة الأمية فلم يعد مقصورا على تعلم القراءة والكتابة فان وظيفة المتابعة ، التقويم والعمل على تثبيت المهارة المحصلة وتنميتها ، وعلى هذا نأمن على الدارسين أن يرتدوا ثانية الى الأمية .

● اغراء الدارسين وحفزهم أثناء الدراسة لخوض سلسلة من المناقشات الحرة التي تساعد في الاعراب عن رأيهم بجرأة وحرية وإرادة ، وهذا الاتجاه من شأنه أن يعاون على حل المشكلات التي تصادفهم .

● الحرص على دوام الصلة بين الدارسين ومعلميهم بعد الانتهاء من فترة الدراسة المقررة ، وأن يترددوا عليهم بين حين وآخر للتزود بالتوجيهات الجديدة وتلقى الارشادات التي تمنحهم مزيدا من الخبرة ومددا من المعلومات الحيوية المستحدثة التي يحتاجون اليها في مواصلة الاطلاع والنمو وازضافة المتجسين التي تمحو عنهم وصمة الأمية التي كانت تلاحقهم وتمسك بتلابيبهم .

التقويم في التربية الفنية

للأستاذة صديقة حسنين محمد

أستاذ مساعد بالعهد العالي للتربية الفنية

يقصد بتعليم التربية الفنية في المدرسة جميع ما يكتسبه التلاميذ من المعلومات والمهارات والاتجاهات من خلال توجيه معلمهم لهم ، وليس مجرد تعليم بعض مسائل (التكنولوجيا) في الأعمال والمشغولات الفنية فإذا كان المعلمون تربويين وعلى درجة طيبة من الاستعداد ، فاحتمال كبير أن يكون للتعليم أثره في معاونة التلاميذ على الوصول الى الأهداف المرجوة من المنهج الدراسي للتربية الفنية وأهداف التربية بعامة . ومما لا شك فيه أن المعلم الناجح هو ذلك الذي يجعل خطته وتدريبه متمشيين والنتائج النافعة والبناء المستمدة من البحوث التربوية .

ويمكن للبحوث أن تكون ذات فائدة لمعلم التربية الفنية في ثلاث نواح على الأقل :

(١) أنها تساعد المعلم في تنمية اتجاه يقظ واع نحو أنواع التقدم في المعرفة الانسانية بعامة والفن بخاصة .

(٢) أنها تزوده بحقائق تمكنه من النهوض بعمله .

(٣) أنها تحفزه على أن يكشف بنفسه حقائق جديدة كالاتجاهات والأساليب الفنية والتربوية في تطوير عمله يمكن اضافتها الى النتائج المستخلصة من البحوث .

ولكن المشكلة التي تعترض سبيل معلم التربية الفنية هي كيفية متابعتها
للمتقدم المستمر في ميدان البحوث التربوية ، وبخاصة أن الكثير منهم لم يؤهل
التأهيل التربوي المطلوب . الامر الذي يعوقهم عن معرفة أين وكيف يجد هذه
البحوث ، وما تفرضه عليه من قدرة على القراءة العميقة الفاحصة . هذا
إذا كان الحافز موجودا أصلا . وتزداد المشكلة تعقيدا بسبب اختلاف درجات
الصلاحية لنتائج هذه البحوث ، مما قد يؤدي الى عدم استفادة معلمى التربية
الفنية من ورائها شيئا يذكر أو يصبح الكثير من نتائجها قليل الاثر في العمل
اليومى المدرسى .

ولهذا السبب ، فانه يبدو أن التغلب على هذه المشكلة من أهم ما تعنى
به التربية الفنية في مصر في الوقت الحالى . ولهذا وجد تعاون وثيق بين
المعهد العالى للتربية الفنية وتوجيه التربية الفنية بوزارة التربية والتعليم ،
فوجهت كثير من البحوث لحل التعقيدات الموجودة في الميدان ومنها مسألة
التقويم . ويلعب قسم الدراسات العليا بالمعهد (الماجستير) والدكتوراه دورا
كبيرا في هذا المجال . وينتظر أن تكون اسهامات هذا القسم تجارب خيرة في
سبيل ازدهار التربية الفنية بعامة .

الغرض من التقويم في التربية الفنية :

ان عملية التقويم خطوة أساسية في التوجيه الفنى والتربوي ليس فقط
في حدود زمن الحصة وانما أيضا في التوجيه في المستقبل وفي تحويل التلاميذ
الموهوبين منهم بخاصة - لمراحل التعليم المناسبة ، وبالإضافة الى ذلك
فالتقويم يخدم أغراضا أخرى لمعلم التربية الفنية ، فهو يؤكد تقدير المدرس
لفاعلية التدريس وأثره . وقد يجعل المسؤولين يتشككون في قيمة المناهج
الحالية للتربية الفنية التي مازالت توجه الاهتمام الى الجوانب (التقنية)
وتنظر الى الفن نظرة (رومانسية) وتنسى أن الهدف الاساسى للتربية الفنية
هو تربية شخصية التلميذ ككل واتخاذ الفن وسيلة لتحقيق هذا الهدف . وقد
يترقب على عملية التقويم مراجعة التربية الفنية كمادة دراسية ، والوسائل

التعليمية المستحدثة عادة ، وربما يدفع هذا الى تعديل أو رفض لبعض أو كل هذه الجوانب .

ولو كان لدى المدرسين نظام سليم لتقويم تقدم التلاميذ فى التربية الفنية وكتابة تقرير عن مستوى نشاطهم ، فسوف يزيد ذلك فى معرفة التلاميذ وأولياء أمورهم وباقى المسئولين لأهداف التربية الفنية ودورها فى المدرسة . ومدى التقدم الذى أحرزته هذه المادة نحو تحقيق هذه الاهداف ، كما أن مثل هذه المعلومات تساعد المدرس بدوره .

ويمكن لمدرس التربية الفنية تسجيل نتائج تقويم تقدم تلاميذه بعدة طرق مختلفة ، فتقدم التلميذ يمكن أن يعبر عنه بالدرجات أو بتقديرات يرمز لها بحروف هجائية (مثل أ ، ب ، ج) أو بوساطة العبارات الشفوية والمكتوبة مثل (ممتاز أو جيد أو حسن) أو بأية صورة تجمع بين مثل هذه الطرق . والمشكلة الرئيسية فى هذا المجال تدور حول السؤال : ما الذى ينبغى أن نقوم به ؟ أو بعبارة أخرى : ما الذى ينبغى أن يقوم مدرس التربية الفنية ؟ هل يقوم فقط جودة النتائج التى يبدعها تلاميذه ؟ أم يقوم السلوك الصادر من التلاميذ والمتوقع أن يتهدب نتيجة لممارسة الفن ؟

التقويم فى ضوء أهداف التربية الفنية :

من المعتاد أن يتحدث المدرس عن تقويم تقدم التلميذ فى ضوء أهداف فنية جزئية مكررة مثل (التكوين عن طريق اللون) أو (الاحساس بالملابس) أو (تكوينات خطية) الى آخر هذه القوالب التى اعتاد عليها المدرس ، والتى يعتقد أنه اختارها بعناية ويسعى الى تحقيقها لانه فى الأصل يسعى الى النتيجة الفنية باعتبارها غايته النهائية .

ونرى أن الاهداف يجب أن تكون تربوية فنية ويجب تحديدها فى المبتدأ حتى يمكن تقويمها ، كما ينبغى أن تكون عمليات التقويم ذات طابع معين بحيث تشمل الاهداف كما حددت على نحو معين .

ولنفرض على سبيل المثال. أننا نريد أن نحدد ما إذا كان التلميذ قد
أحرزوا تقدما فى صفة « المواطنة » عن طريق الفن . هنا سيكون من الضرورى
تعريف « المواطنة » بتحليلها الى بنود جزئية يمكن أن يحصل عليها داخل
نطاق العمل فى حجرة التربية الفنية .

وتقويم تقدم التلميذ فى صفة (المواطنة) وكتابة التقرير عن كل تلميذ
لا يكون فى صورة درجات حصل عليها التلميذ ، بل سيعبر عنه بالالفاظ التى
استخدمت فى تعريف الاهداف .

وعندئذ لا نقول أنه حصل على تقدير (ممتاز) فى صفة المواطنة ، بل
سنقول انه قام فى حجرة التربية الفنية بنواحى نشاط نوعية مثل القيام بدوره
فى المحافظة على نظافة الحجرة بعد العمل وتنظيم الاثاث كما كان ، وتعاون
مع زميله فسمح له باستعمال ألوانه وأدواته الخاصة ، كما أنه عضو نشيط
فى جمعية الرسم المقامة فى المدرسة .

وهنا ندخل فى صميم السؤال : ما الذى ينبغى أن يقوم به المدرس ؟ اتفقنا
منذ قليل أن هدف التقويم يجب أن يدور حول التغير فى السلوك . فإذا كان
الغرض من تعليم التربية الفنية هو احداث تغييرات معينة فى سلوك التلميذ ،
فينبغى للمدرس أيضا أن يتبين ما اذا كانت هذه التغييرات قد حدثت فعلا ،
ولكنك قد تقول : ان هناك كثيرا من الاهداف يعتبر تقويمها فى حكم المستحيل
فما الذى ينبغى أن نفعله الآن ؟ هل ينبغى أن نقلل من عدد هذه الاهداف ، أو
نقتصر على الاهداف المشتركة العامة تمشيا ومقتضيات التقويم ، أو ينبغى أن
نحاول تقويم بعض الاهداف ونطمئن الى أن بعضها الآخر فى طريقه لتحقيق .

غالبا ما تجد الكثير من مدرسى التربية الفنية عند تحليلهم لأهدافهم
التربوية أن بنودا كثيرة متكررة من بين البنود الموضوعية ، وبذلك يمكن أن
نجازف فنختصر قوائم الاهداف الطويلة أو الغامضة كالتى ذكرت منذ قليل
للأهداف الرئيسية الآتية :

- (١) تنمية طرق التفكير المثمرة من خلال العمل الفنى .
- (٢) اتقان العادات المفيدة فى العمل كالنظام والنظافة والاقتصاد فى الخامات . . . الخ .
- (٣) غرس الاتجاهات الاجتماعية البناءة كالتعاون ومساعدة الغير وإيثارة المصلحة العامة على المصلحة الخاصة .
- (٤) اكتساب عدد كبير من الميول الواضحة كالميل لتقدير الفن بعامه .
- (٥) تنمية القذوق الفنى والجمالى .
- (٦) تكوين توافق شخصى اجتماعى أفضل .
- (٧) تنمية المهارة فى الأداء الفنى (عملية التشكيل) .
- (٨) تنمية المهارة الاجتماعية فى عمل اتصالات مثمرة .
- (٩) اكتساب المعلومات العامة المتصلة بالسياسة مثلاً عن طريق دروس مناسبة .
- (١٠) زيادة الوعي بالأمن الصناعى والمهنى - كتقليل نسبة الاصابة الناتجة عن العمل كما فى حصص المعادن والنجارة مثلاً .
- (١١) تكوين فلسفة فى الحياة (أو تكوين نظرة واضحة تجاه نشاطات الحياة مثل السياسة ، العلم ، الأخلاق ، الجمال ، الحرية ، الديمقراطية ، الاشتراكية . . . الخ) .

وبعد أن قدمنا هذه الأهداف الرئيسية فإن الخطوة التالية تنطوى على محاولة للحصول على شواهد عينية من سلوك التلميذ ، بالنسبة لكل فئة من هذه الأهداف ويحاول المدرس أن يتعرف على المواقف التى يمكن أن يلاحظ فيها مثل هذا السلوك ويقيسه . فلو رجعنا الى الفقرة العاشرة مثلاً (زيادة الوعي فى الأمن الصناعى) فسوف يكون هذا بمنزلة الهدف العام للخطوة ، يتفرع منه أهداف خاصة هى بمثابة أنواع من السلوك المرغوب فيه والتى تؤدي بدورها الى الهدف العام فمثلاً يمكن اعتبار الآتى أهدافاً خاصة فى المعادن :

١ - المسك الصحيح للأدوات .

ب - الاستخدام السليم للأدوات والاقتصاد فى الخامة وإدراك أهمية البعد الكافى عن الادوات المخطيرة •

هذه الأهداف الخاصة هى أهداف يمكن ترجمتها الى سلوك مبدئى يحاول المدرس استخدام طرق يتوقع نجاحها لتفسير النتائج السلوكية ، كما نحاول صياغة ذات مغزى عن تقدم التلميذ وعدم الاكتفاء بوضع درجات صماء •

هذه الاهداف الرئيسية لابد أن تقترن فى الوقت ذاته بتحديد بعض القيم والعناصر الفنية التى يجب توافرها وتحقيقها أثناء الممارسة لتكامل العمل الفنى حتى يتخذ وضعه ووزنه ، وحتى يكون هذا العمل مؤديا الى النمو الفنى الحقيقى للمتعلم مرتبطا بنموه العام ودعم شخصيته وتأصيل قدرته • وباختصار فان المدرس يقرر ما هى التغييرات الهامة التى يحاول أن يحدثها ويبين كيف يتوقع أن تظهر هذه التغييرات فى سلوك التلميذ •

وسوف يقيس التغييرات التى تحدث فعلا ، فاذا كان مدرس التربية الفنية مقتنعا بأن الأهداف التى وضعها سليمة فيجب عليه أن يحاول تقويم مدى تحقيقها ولا يقتصر التقويم على النتيجة أو التقويم الشكلى فالموقف الذى نراه اليوم فى مدرسى التربية الفنية لعملية التقويم التى تنصب حول تغيير السلوك وتحسينه هى فى صالح التلميذ وفى صالح التربية الفنية بعامة •



الشخصية وأثرها على العمل والإنتاج

للسيدة / سعاد سليمان على

أستاذ مساعد بالمعهد العالي للاقتصاد المنزلي

تعريف الشخصية :

إننا نعني بالشخصية ذلك الإنسان الذي يفكر ويعمل ويشعر ويدرك أنه في معظم أصوله فرد مستقل عن غيره من الأفراد ومن الأشياء والإنسان ليست له شخصية كما يعبرون ، بل هو نفسه شخصيته ، فالإنسان يثير في أذهان الناس انطباعات مستحبة أو غير مستحبة على السواء ، بتصرفاته بينهم - إذن فـشخصية الإنسان إما أن تتصرف لصالحه أو على النقيض من ذلك .

عناصر الشخصية :

إن علماء النفس ولو أنهم غير متفقين على تعريف الشخصية ، إلا أنهم متفقون على هذه العناصر الستة :

١ - أن للشخصية أساساً جسيماً بل الجسم كله قاعدة ارتكاز لشخصية صاحبه لا سيما الجهاز العصبي ، وكذلك الغدد لأنها تؤثر على السلوك العاطفي ، كما أن الجسم وهو يؤدي وظيفته الطبيعية له أثر على الشخصية .

٢ - أن الشخصية يمكن مشاهدتها بوضوح من السلوك الخاص بالفرد ومن استجابة الآخرين لهذا السلوك والسبيل الوحيد الذي يمكننا من خلاله إظهار شخصيتنا هو العمل ، أي من خلال سلوكنا فالأشخاص الذين يوصفون بقوة الشخصية هم الذين لهم تأثير نافذ على غيرهم .

٣ - تتكون الشخصية من عادات الفرد ونعنى بهذه العادات تصرفاته وتجاوبه عادة مع البيئة الطبيعية والاجتماعية ، فكل منا لازماته التى تميزه عن غيره .

٤ - للصلات الاجتماعية أهميتها فى تنمية الشخصية فالشخصية لا يمكن أن تنمو وتصبح معروفة لغيرها الا اذا كانت فى بيئة اجتماعية - كما أنها فى حاجة الى شخصيات أخرى للتفاعل معها . وكلما كثرت وتنوعت صلاتنا الاجتماعية كان ذلك عظيم الاثر نحو تمكين شخصيتنا من النمو والنضج .

ويؤكد علماء النفس وعلماء الاجتماع أن وجود الفرد فى بيئة صالحة قوامها التعاطف ولطف المعاملة وحسن المعاشرة ، لهو من المقومات التى ينجم عنها أعظم الاثر لنمو الشخصية :

٥ - ان الشخصية تتكون من عاملى الوراثة والبيئة ، فالوراثة تحدد العالم الخاصة بنمو الشخصية على وجه معين ، بينما تؤثر البيئة الطبيعية والاجتماعية على تلك العالم لتسمها بطابعها .

٦ - وأخيرا فالشخصية يمكن تغييرها . فالتربية الحديثة تعتمد أساسا على أن اليول والسلوك يمكن تغييرهما ، وأن الشخصية من المستطاع تحسينها وتعديلها بحيث تسير غيرها من أفراد المجتمع .

اذن فالشخصية الناجحة هى التى تركز على الصحة العقلية والعاطفية والصحة العامة للجسم . والاسئلة الآتية يمكن أن توضح للقارئ أو القارئة بعض المعلومات عن تكوين الشخصية :

(١) ما العلاقة بين الصحة العقلية وبين الشخصية ؟

(٢) ما العلاقة بين شخصية الفرد وبين نجاحه فى أعماله ؟

(٣) ما تأثير الصحة العامة للجسم على الشخصية ؟

(٤) هل يمكن تغيير الشخصية ؟

٥) هل هناك بعض عناصر الشخصية الأهم من غيرها ؟

٦) ماذا يجعل الشخص جذابا محبوبا بين الناس ؟

٧) هل في الاستطاعة تحليل شخصية الآخرين ؟

الشخصية وتأثيرها على العمل :

لماذا ينجح بعض الأشخاص فيما يسند اليهم من أعمال بينما يفشل غيرهم مع أن لهم نفس القدرة والتدريب ؟

ان المعلومات التي أمكن الحصول عليها ، والخاصة بفشل بعض العمال في بعض المصانع ومواقع العمل ستساعدنا على الادلاء بالاجابة على السؤال السابق ، كما يمكننا تطبيق هذه المعلومات والملاحظات والاستنتاجات على الطلبة والطالبات من حيث النجاح والفشل في خلال الدراسة والحياة الاجتماعية .

* لماذا يبعد بعض العمال عن العمل ؟ فهل يستغنى عنهم لعدم كفايتهم ؟
او لتأخرهم عن موعد العمل ؟ او لبطئهم ؟ او لأسباب أخرى ؟

وما هي نتيجة أحد الابحاث التي قام بها بعض الاساتذة في معاهد التدريب العليا ، وذلك بمراسلة عدد من المشرفين في عدة مصانع ومكاتب ومخازن وغيرها من مواقع العمل طالبين الافادة عن نوع الاخطاء التي يقع فيها العمال التي يجب أن يحذروا طلبتهم منها حتى لا يقعوا في مثل هذه الاخطاء بعد تخرجهم وحصولهم على العمل .

وكانت خلاصة الردود على هذه الاستفسارات أن السبب في أن حوالى ثلثي العمال الذين فقدوا أعمالهم سواء كانوا رجالا أم نساء يرجع ذلك الى عدم مقدرتهم على التعايش السلمى مع غيرهم . كما أن هناك سببا آخر لفقد العمل ، هو أن حوالى ١٠٪ من هؤلاء العمال لم ينالوا من التدريب الفنى ما يؤهلهم لأداء واجباتهم على الوجه الاكمل ، بينما استغنى عن غيرهم لأسباب تتعلق بشخصياتهم . ولقد أثبتت هذه النقائض بحسب أهميتها كما يلى :

الاهمال - عدم التوازن - الكسل - الغياب دون سبب - الخيانة -
الاهتمام بأشياء خارج نطاق العمل - عدم القدرة على الابتكار والتجديد -
فقدان الطموح - البطء - عدم الاخلاص - عدم التلاطف مع الغير فى المعاملة
- اهمال الهندام - عدم تقدير المسئولية - عدم اللياقة - الغياب الطويل بسبب
المرض *

اننا نعيش فى عالم اجتماعى وعلى العمال أن يندمجوا مع غيرهم لان
العامل الذى يستطيع أن يندمج فى بيئة زملائه فى معظم أوقاته يكون قد حقق
عنصرا هاما من عناصر النجاح - ومن هذا نستنتج :

١ - أن الاشخاص الذين ينجحون فى أعمال تقوم على المنافسة انما ينجحون
لما لهم من مظهر حسن ومسلك حميد ، وغيرها من الصفات الشخصية
التي سبق ذكرها *

٢ - الاشخاص الذين يتقدمون لشغل وظائف أفضل فانهم يستطيعون
الحصول عليها لما لهم من مميزات شخصية محبوبة بالاضافة الى
مقدراتهم الفنية *

ولمقومات الشخصية أثر فعال فى نوع العمل الذى يود الفرد أن يمارسه ،
فالاشخاص الذين لا يحبون لقاء الغير ، ولا يهتمون بهم ، فانهم أميل الى عدم
النجاح فى عمليات البيع والشراء والتدريس وما اليها من الوظائف التي
تعتمد على التعامل مع الجماهير *

فمثلا عندما تمت ترقية شاب الى وظيفة مدير وبدأ فى مباشرة عمله كان
ضعيفا فى اصدار القرارات الخاصة بالعمل والعمال ، فكانت قراراته مفككة
ومتناقضة ، وكانت تخضع فى كثير من الاحيان لضغط الغير ، وبهذا أصبح
العمل بمثابة كابوس يتمثل فى مسئوليات لا يمكن تحملها ، ومشاكل يعوزها
الحل الصحيح - ويعزى فشل مثل هذا المدير الى عدم تقديره للمسئولية
بوضع بعض مقومات شخصيته ، كما أنه لم يكن مهيا عاطفيا لشغل هذه

الوظيفة • كذلك تدل كثير من تقارير الخبراء على أن ٧٠٪ ممن فقدوا وظائفهم انما يرجع السبب الى عدم كفايتهم الاجتماعية •

ان شخصا واحدا مرتبكا عاطفيا يمكن أن يثير القلق والتفكك فى جماعة بأسرها ، فاذا كان هذا الشخص يشغل وظيفة ادارية مثلا فانه سيكون لمشاكله الشخصية أثر كبير فى معالجته لرؤوسيه ، فالمنازعات فى المصانع ومواقع العمل تنشب غالبا بسبب الصحة العقلية والعاطفية لرئيس أو ملاحظ العمال أو أحد الاداريين المشتركين فى العمل •

فملاحظ العمل الذى يسهو عن مراقبة العمل والتاجر الذى يتجاهل البائع والمشتري ، والمحاسب الذى يخطئ وهو يرصد الارقام ويجمعها والمدرس الذى ليست لديه القدرة على قيادة تلاميذه ، وهؤلاء جميعا وغيرهم هم الذين يضررون انفسهم والمتعاملين معهم ، وهم الذين قد يفقدون اعمالهم أيضا • وقد دلت الاختبارات التى قد أجريت على بعض الطلبة والطالبات فى مراحل التعليم العالى على أن العوامل العاطفية لها تأثير قوى على أوجه النشاط الذى يمارسونه ، فكثير من هؤلاء الطلبة والطالبات الذين يضطروا للالتحاق بكلية أو معهد لا تتفق الدراسة فيه مع ميولهم ، فينتج عن ذلك فى معظم الأحوال رد فعل عاطفى يؤثر على شخصياتهم فيما بعد فيفشل بعضهم ، ويكون عمل البعض الآخر غير مرض •

فالطالب أو الطالبة الذى يبدو راغبا فى دراسته مقتنعا بها ، وكذلك راضيا عن نوع عمله بعد التخرج فانه لن يعانى شيئا من مشاكل الصحة العقلية والعاطفية وبذلك يستطيع أن ينتج ويؤدي عمله على الوجه الاكمل ، كما أن العامل الذى لا يرضى عن نوع العمل الذى يقوم به ، أو عن مرتبه الذى يتقاضاه •• فانه لن يستطيع أن يؤدي عمله على اكمل وجه مما يضعف الانتاج الذى يؤثر بدوره على الاقتصاد •

اذن فأفضل سلاح لرفع الانتاج ، هو أن نجد المتعة والمسرة فيما تؤدي

من أعمال ، ولذا فإنه عندما نبدأ في اختيار عمل ما يجب أن نضع نصباً عيننا مقدار
رغبتنا في هذا العمل ، ومقدرتنا الطبيعية في هذا المجال ، وعلى طلبية المراحل
العالية من التعليم أن يحددوا أهدافهم التي يريدون تحقيقها من خلال أعمالهم
بعد التخرج ، وهل هي مبنية على معرفة سليمة لشخصياتهم ؟ أم أن هنالك
خطراً لاحتلال نشوب صراع بين ما يمارسون من أعمال وبين شخصياتهم ؟

وعلى هذا يتضح مما سبق أن الشخصية المتكاملة لها تأثير مباشر على
سعادتنا ونجاحنا في أعمالنا ، وكثرة إنتاجنا ، وسواء في أعمالنا الخاصة أو
الأعمال التي تخص الدولة ، وعلى علاقاتنا الاجتماعية وعلى أعمالنا في الحياة
بوجه عام - كما أننا نستطيع أن نحقق تحسينات ملحوظة في شخصياتنا حتى
ولو كانت من قبل على شيء من الضعف وإذا كانت لنا دوافع قوية فإنه يمكننا
أن نتفهم مشاكلنا الفردية .

كذلك تركز شخصياتنا أساساً على الصحة العقلية والجسمية وإن في
مراعاة تطبيق الأسس السليمة للقواعد الصحية أبلغ الأثر في تحقيق حياة
سعيدة ناجحة تؤثر بدورها على الإنتاج .

وعلى كل فرد منا أن يكون على علم بأن نمو الشخصية يتطلب جهداً
ونشاطاً وخيالاً وشجاعة ومقدرة على الاستفادة من اقتراحات غيرنا ، والرغبة
في استغلال ما يتهيأ لنا من فرص للقيام بأعمال إيجابية تستهدف حياة مثمرة .



تطور الفكر التربوي في رعاية الأطفال الصم

لطفي بركات أحمد

مدرس مساعد بكلية التربية - جامعة أسيوط

تهدف دراسة تطور الفكر التربوي في رعاية الأطفال الصم الى معرفة تطور الطرق والوسائل التي تساعد الاطفال الصم في كسب القدرة على التعبير عما يجول في صدورهم بشتى الوسائل من كلام واشارة او حروف يدوية او كتابة ليفهموا ويتعلموا من حواسهم وتبين كذلك كيف تحطمت الحواجز والمعوقات التي كانت تقوم في سبيل كسب عيشهم ، وتوضح موقف بعض المجتمعات منهم ..

وان نظرة فاحصة للفكر التربوي منذ الماضى السحيق تدلنا كيف ان الرومان والاغريق القدماء كانوا يتخلصون من أمثال هؤلاء الاطفال أسوة بغيرهم من الاطفال ذوي المعاهات اعتقادا أن الاطفال الصم بلهاء ولا يفهمون المجتمع ، بل كانوا يعتبرونهم عالة على المجتمع ولقد ذكر أرسطو أن الطفل الأصم غير مجد تعليمه ولا طائل من ورائه .

كذلك كان القانون الرومانى القديم يصف الطفل الأصم بالعتة والبلاهة ولكن « ميز جستنيان » المشرع الرومانى فى قانونه المعروف بين طائفتين من الصم ، أفراد الطائفة الاولى وهم الذين فقدوا سمعهم فى حياتهم المبكرة وهو ما نسميه الآن بالصم للولادى وأفراد الطائفة الثانية وهم الذين أصيبوا بالصم بعد أن عرفوا الكلام ، فحرم المجموعة الاولى من حقوقها المدنية وأعفاها من الواجبات وان كان قد أتاح لهم حق الزواج مستقبلا .

ولو رجعنا الى العصور المختلفة وما كان متبعاً مع الطفل الأصم ، لا نجد
فضلاً ثابتة لمعاملتهم ، بل كانت المعاملة تتوقف على الروح السائدة فى تلك
المجتمعات وقتئذ .

وكان حظ الاطفال الصم فى الشرقين الاوسط والادنى أحسن بكثير من
حظ الاطفال الصم فى أوروبا بوجه عام ، فقد كانت الديانة الموسوية فى القرن
السادس قبل الميلاد تحرم سب أو لعن الأصم ، لان اصابته بالصمم حدثت
بإرادة الله كما جعلت الديانة البوذية بالهند والصين الصم ضمن أبناء
« بوذا » وأوجب عونهم ومساعدتهم تقرباً لأبيهم بوذا .

ولقد استمر الفكر التربوى يتأرجح فى عصور الظلام قرناً بعد قرن الى
أن بدأت تتبدد الظلمات فى القرن السادس عشر ، ويطالعنا الفكر التربوى أنه
فى عام ١٥٤٠ قام الطبيب الايطالى « بيترو كاسترو » ببعض محاولات لتعليم
الاطفال الصم الكتابة والنطق والابجدية اليدوية والاشارات ، كما ألف
« كاردينو » الايطالى كتابين عن أسس تعليم الصم ولجأ الى استخدام الابدجية
اليديوية وكانت هذه أول مرة عرفت فيها مثل هذه الطريقة ومن ثم بدأت تنتشر
فى أوروبا .

ولعل أول محاولة لتعليم الاطفال الصم ترجع الى عام ١٥٥٥ حينما
حاول « بيدربونس دى لبيون » الاسبانى تعليم الاطفال الصم بطريقة الشفاهية ،
ونذكر أن تلاميذه حذقوا اللغة اللاتينية والاغريقية والحساب والفلك والكتابة
والاشارة .

وقد شهد القرن الثامن عشر انشاء أول مدارس لتعليم الصم ، وكان ذلك
بمدينة باريس ثم شاعت هذه المدارس فى كل من ألمانيا وانجلترا وإيطاليا ،
ويرجع الفضل فى انشاء مدارس الصم بباريس الى « دى لبييه » وهذه المدارس
تسمى الآن المعاهد الاهلية للصم بباريس ، ولم يكن التعليم بهذه المدارس
مقتصراً على الطبقة الخاصة ، بل كان دخولها متاحاً للجميع دون تفرقة وأوقف

« دى لبيه » الجزء الاكبر من حياته فى هذا الميدان ، كما خصص ٦/٧ دخله السنوى للصرف على هذه المدارس ، ويعتبره قادة الفكر التربوى المربى الأول .
للصم . .

أما فى ألمانيا فقد أسس « صمويل هينك » عام ١٧٧٨ أول مدرسة عامة لتعليم الصم ، وكان قد درس على يد « أمان » السويسرى و « دى لبيه » الفرنسى ، وقد أنشأ مدرسته الأولى بمدينة درسدن بألمانيا ثم نقلها الى ليبزج بناء على دعوة من أمير سكسونيا .

وفى بريطانيا أنشأ « بريد وودز » وأسرته أول مدرسة لتعليم الصم فى مدينة أدنبرة عام ١٧٦٠ ونجح كثيرا فى تعليم قراءة الشفاه حتى أطلق على تلاميذه أنهم يسمعون بأعينهم ، وقد نجح تلاميذه فى تعلم الكلام والحساب والرسم وكانوا يستعملون الابجدية اليدوية كذلك ، وانتقلت مدرسته بعد ذلك الى احدى ضواحي لندن . .

وفى أواخر القرن التاسع عشر حوالى عام ١٨٧٠ تكونت فى أنحاء مختلفة من بريطانيا عدة مؤسسات خيرية لرعاية الاطفال الصم بلغ عددها ستة عشر مؤسسة .

وكان للتقدم الاجتماعى والتربوى للصم فى بعض دول أوروبا أثره فى وضع أساس لتعليم الصم فى الولايات المتحدة الامريكية ففى عام ١٨١٧ أنشئت أول مدرسة عامة للصم فى مدينة « هارتفورد » ويرجع الفضل فى ذلك الى « جالوديت » ولقد عاونه فى ذلك « الكسندر جراهام بل » الذى كان له الفضل فى وضع الأساس العلمى للكلام كما كان له الفضل فى فتح آفاق جديدة فى تعليم الصم النطق وأنشأ مكتبا للاستعلامات من الصم .

وكان من جراء نشره هذه الدعوة وكثرة مدارس الصم أثرها فى الناحية الاجتماعية نحو الصم ، فعرف المجتمع أن الصم يمكن تعليمهم وتثقيفهم وأنه بالتوجيه والمساعدة الصحيحة يمكنهم أن يكونوا قوة انتاجية اقتصادية

واجتماعيا ، كذلك فقد اهتم بالتأهيل المهني للشباب الصم وضعاف السمع ،
وقام بتحسين طرق التعليم ووسائله .

ولقد كانت مدرسة بنسلفانيا احدى مراكز البحث والتجريب فى تعليم
الصم حيث أكدت تجاربها أن تعليم الاصم اللغة بالطريقة الشفاهية أكثر نجاحا
من تعليمه بالطريقة الصامتة وكان من نتيجة ذلك إلغاء الطريقة الصامتة فى
تعليم الصم وإلغاء طريقة الجمع بين الطريقة الشفاهية والطريقة الصامتة .

ولقد تأثر الفكر التربوى فى هذه الفترة بعدة مؤثرات وقوى تربوية
عملت على انمائه وتطوره ، لعل أهمها ما يأتى :

أولا : ظهور طرق التربية الحديثة فى تلك الآونة مثل طريقة بستالوزى
وفرويل ، وكان من أثر ذلك أن ركز بعض مربى الصم عنايتهم بتعليم
الأصوات وعلم وظائف أعضاء جهاز الكلام والاستفادة من بقية
السمع فى تعليم الكلام وأثر الإصابة بالصمم فى نفسية الاصم مما
ساعد فى نشر طريقة الشفاه وتعليم النطق .

ثانيا : اعداد معلم الصم ، فقد بدأ فى اعداد معلمى الصم اعدادا خاصا بعد
أن شعر المربون بالحاجة الى معلمين متخصصين فى تربية الصم لهم
براية كبيرة ومهارات خاصة حتى يمكنهم أداء رسالتهم التعليمية على
وجه سليم وخاصة بعد أن أدخلت الطريقة الشفاهية وتعليم الكلام فى
معاهد الصم والاعتماد عليها كل الاعتماد فى هذه المعاهد دون
الاستعانة بطريقة الإشارة أو الأبجدية اليدوية .

ثالثا : الدولة وحق تعليم الصم : أنشئت بانجلترا عام ١٨٨٥ أول ادارة
خاصة لتعليم الصم ، ولقد قامت هذه الادارة ببحوث مستفيضة فى
ميدان تربية الصم ومعرفة حاجاتهم وقدراتهم وأوصت بأن يكون تعليم
الصم الزاميا أسوة بالاسوياء على أن تقوم المجالس الاقليمية التعليمية

بتنفيذ الالتزام وأن تنال هذه المجالس اعانة مادية من الحكومة ، كما أوصت بأن لكل طفل أصم الحق الكامل فى التعليم بالطريقة الشفاهية

ولقد أقر البرلمان الانجليزى تنفيذ الالتزام على الاطفال الصم بين سن ٧-١٦ ، كما أوصى المؤتمر الثانى لربى الصم الذى عقد فى ميلانو عام ١٨٨٥ بأن يكون التعليم الشفاهى وحده أساس التعليم بمعاهد الصم ، كما أوصى بإبطال استعمال طريقة الاشارة والاهتمام أولا بتعليم الكلام ثم تعليم الكتابة بعد ذلك .

رابعاً : ظهور المؤلفات التربوية فى مجال الصم : كان للعمل الجيد الذى قام به المربون الالمان والهولنديون فى ميادين تربية الصم اثره فى الفكر التربوى فى المجتمعات الاخرى فالف « مورتزهيل » أشهر معلمى الصم فى عهده كتب فى طرق التدريس واعداد الدروس وتعليم الاصوات للصم وقد نال كتابه نجاحا كبيرا فترجم الى الفرنسية والانجليزية ، كما ألف « آرنولد » كتابا عن تربية الصم وذلك بعد أن مارس التدريس ثلاثين عاما وكان يؤمن بأنه يجب اعطاء الطفل الاصم كل فرصة لكي يتعلم الكلام ولقد تناول فى كتابه هذا تاريخ تعليم الصم ، كما أهتم بتشريح الجهاز الكلامى وكانت طريقته فى تعليم الصم مبنية على ملاحظة التلميذ ومعرفة ميوله وقدراته كما كانت تسمح بقسط وافر من الحرية والنشاط وانباء روح الايجابية والحيوية من جانب المعلم حتى جعلها من أهم الطرق الخاصة بالتدريس .

كذلك ظهرت مؤلفات علمية لمربية انجليزية هى « مس هل » المدرسة بالمعهد الملكى للصم والبكم بمانشستر ويمكن ايجاز آرائها فيما يلى :

أ (يجب أن تعطى المدرسة فرصا كثيرة من نماذج الحياة العامة حتى يمكن لهيئة التدريس والاشراف بالمدرسة أن تنمي أخلاق التلاميذ وعقلياتهم وعاداتهم وجعل حياتهم أقرب لحياة الاسوياء

ب) الاهتمام الكامل بتعليم اللغة والكلام وكانت لا تشجع إطلاقاً لغة الإشارة ، هذا مع الاعتراف بأن نطق الصم يكون فى الغالب غير واضح تمام الموضوع .

ج) أن تعليم الكلام وقراءة الشفاه لا يكون غاية فى نفسه ، بل هو الأداة الوحيدة للتعلم والاتصال .

د) أثبتت التجارب أنه أمكن لخريجى معاهد الصم متابعة الدراسة فى مراحل أخرى فوق المرحلة الابتدائية مع الأسوياء .

هـ) يجب رعاية الأصم فى منزله وتشجيعه على الكلام مع أفراد أسرته بالطريقة الشفاهية حتى يمكن ضمان استمرار عملية التعلم والا فقد ما تعلمه فى المدرسة .

وفى مطلع القرن العشرين حدثت تطورات كبيرة فى ميادين التربية وعلم النفس وفلسفتها ، كما كان للحربين العالميتين أثرهما فى تربية ورعاية ذوى العاهات فاهتمت الدول والحكومات بتيسير سبل التعليم لذوى العاهات وتأهيل مشوهى الحرب ، كما قلت الصدقات فى هذا الميدان التربوى وأصبحت العناية التربوية للصم واعداد معلميهـم واجراء البحوث والتجارب التربوية واجبا من واجبات الدولة واهتم كذلك بدراسة أساليب وطرائق التربية الخاصة وتنفيذ الالزام وانشاء المدارس الخاصة بهم .

كما بدىء بانشاء مدارس خاصة لضعاف السمع الذين يعرفون الكلام وعدم الحاقهم بمعاهد الصم وأعدت مدارس خاصة للأطفال الصم الذين يشكون قصورا آخر علاوة على الصم كضعف البصر أو التأخر فى الذكاء أو الشلل . ولقد أوصى المؤتمر السابع للصم عام ١٩١١ الذى عقد بمنشستر بتقسيم الأطفال الصم حسب قدراتهم اللغوية والعقلية والتعليمية ، كما أوصى باستعمال مقويات الصوت الذى يمكنهم السمع واعتبار طريقة قراءة الشفاه هى الوسيلة التعليمية فى تدريب الأطفال الصم واعتبر الخطوات الخمس الآتية هى الأساس العلمى التربوى فى التدريب على قراءة الشفاه وهى :

أ (يجب أن تكون تعبيرات الوجه وحركات الشفاه واضحة جدا وأن يسقط الضوء على وجه المعلم حتى يمكن للطفل ملاحظته بسهولة .

ب) يجب أن يكون نطق الكلمة أثناء تطلع الطفل الى الوجه .

ج) يجب أن تتكلم العينان كما تتكلم الشفاه ، فمثلا اذا قال لطفل « تعال » تكون العينان فيهما الدعوة أثناء مد اليدين مع الضغط على كلمة « تعال » ، وبتكرار المواقف التي تقال فيها « تعال » نجد أنه يدرك معنى كلمة « تعال » عندما تنطق بها الشفتان .

د (يجب أن يكون الكلام واضحا وبطيئا نوعا ما عن طريقة الكلام للشخص العادى مع عدم المغالاة فى النطق أو فى حركات الشفاه أو فى فتح الفم .

د) يجب البدء بالكلمات السهلة والتي يمكن نطقها ورؤيتها بسهولة ولها ارتباط بالواقع مع ملاحظة أن الكلمات الطويلة سهلة قراءتها شفاهيا عن الكلمات القصيرة مع تكرار استعمالها فى ظروف مختلفة حتى تثبت فى عقل الطفل .

وفى هذه الحدود ، ربما يكون الباحث قد استطاع القاء الضوء سريعا على تطور مسار الفكر التربوى فى رعاية الأطفال الصم ، أملا أن يقدم فى دراسة لاحقة عن الوسائل العلمية والتربوية الحديثة المستخدمة فى اكتشاف الأطفال الصم وضعاف السمع .

تدريس اللغة الإنجليزية بين النظريات الفلسفية

للأستاذ / فرنسيس عبد النور

الأستاذ المساعد بكلية التربية - جامعة أسيوط

تعتبر اللغة أثمن ما يملكه الجنس البشرى لأنه بدونها لا يمكن أن تقوم المجتمع قائمة ، فاللغة وسيلة الاتصال والتفاعل بين الأفراد والجماعات ، وبواسطتها يتعاون الأفراد ويعيشون معا في ظل هذا المجتمع ، وهي التي تضمن استمراره وتقدمه .

وفي عالمنا الحديث الذي تتشابك فيه المصالح وتتقارب المسافات ويكثر فيه اتصال الشعوب ببعضها لم يعد تعلم اللغة القومية كافيا فأقبلت الشعوب على تعلم اللغات الأجنبية ، بل لم تكتف بعض الدول الناهضة بتعلم لغة أجنبية واحدة ، وتعداها الى لغتين أو أكثر ، وكثير منها فتح مجال الاختيار أمام أبنائه ليتعلم اللغة التي يحس أنها تشبع حاجته وتحقق آماله .

ونتيجة لهذا الاقبال على تعلم اللغات الأجنبية ازداد الاهتمام بالبحث في أفضل الطرق التي تساعد على إتقان اللغة الأجنبية ، وتنوعت آراء علماء اللغة بتنوع الأهداف فمن قائل بأن الهدف الأول لتعلم اللغات الأجنبية هو الحديث والاتصال الشفهي ، ومن أنصار هذا الاتجاه مؤيدو الطريقة المباشرة Dired Method والطريقة السمعية الشفوية Audio-lingual Approach

ومن علماء اللغة من يرى أن القراءة والكتابة هما الهدفان الأساسيان لتعلم اللغة ويناصر هذا الرأي أصحاب الطريقة المعروفة « بالنحو والترجمة » grammar-Translation Method ومن يذهب مذهبهم . وهناك رأى ثالث

يرى أن المهارات اللغوية كلها - السمع والحديث والقراءة والكتابة - يجب أن تسير معا ، ويجب أن يكون الهدف هو إتقان المهارات كلها . ويدافع عن هذا الرأي أصحاب الطريقة المعرفية Cognitive Method . وكل رأى من هذه الآراء يرتكن الى نظرية خاصة فى علم النفس . وسنقصر حديثنا هنا على الرايين الأول والثالث وهما المعروفان بالطريقة السمعية الشفوية ، والطريقة المعرفية .

الطريقة السمعية الشفوية :

تستند هذه الطريقة الى النظرية السلوكية التى تعتبر أن التعليم ينتج أليا من مثيرات واستجابات ترتبط بالكائن الحى ، وينشأ التعلم أساسا عن طريق تكوين عادات . وتدين هذه الطريقة بالفضل للغويات بلومفيلد Bloomfield ، إتباعه فى العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن الى جانب فروض النظرية السلوكية التى كانت سائدة فى ذلك الوقت . وقد تضافرت جهود النظرية السلوكية وعلم اللغويات التركيبية لتكون رد فعل ضد النظريات السابقة أى ضد اتجاه غامض وغير علمى نحو مشكلات السلوك الانسانى بما فيها اكتساب المعرفة .

ويعتمد هذا الاتجاه على أن اللغة أساسا حديث وتخطب كما أنها مجموعة عادات ، ولكى تثبت هذه العادات يجب أن تمارس ، ولكى تتكون هذه العادات بطريقة سليمة يجب أن ينصت المتعلم للغة أولا فيتبين أصواتها وطريقة نطقها ثم يحاكي هذه الأصوات ويرددها وبعد فترة يقرأ ما تدرب على نطقه وقراءته . وبذلك يتبع المتعلم نفس الخطوات التى مر بها أثناء تعلمه للغة القومية . فالتعبير « السمعى الشفوى » يهدف أولا الى تنمية مهارات السمع والحديث كأساس سليم لبناء مهارات القراءة والكتابة . ويؤكد بناء عادات لغوية سليمة يقوم بها المتعلم بطلاقة ، كما يعكس نتائج الأبحاث اللغوية وتطبيقها فى مجال تدريس اللغات الأجنبية . ودور المعلم هو تعليم الأنماط اللغوية ذاتها وليس شرح كيفية تركيب هذه الأنماط .

ويرى دعاة هذا الاتجاه أنه اتجاه عملي إذ يشعر التلميذ من أول وهلة أن اللغة وسيلة للاتصال وأنه يمكنه استخدامها لسد حاجته وليست شيئاً يدرسه مجرد العلم ، ويرون كذلك أن البدء بالحديث يعمل على غرس المعاديات السليمة إذ أنه يعطى التلاميذ فرصاً أكبر للمحاكاة والتكرار تحت إشراف المعلم أكثر مما تسمح به الكتابة . كما أن المعلم يصوب أخطاء المتعلم فوراً قبل أن تصبح عادة خاطئة يصعب علاجها .

وهذا الاتجاه يقوم على أسس لغوية نذكر منها :

١ - إذا كانت اللغة - أساساً - حديثاً فهي مجموعة أصوات أما اللغة المكتوبة فهي لغة مصنوعة اتفق الناس على رموزها ليتمكنوا من التراسل وحفظ أفكارهم وتراثهم الثقافي . وهذا يعنى أن تعلم اللغة الأجنبية يتطلب إتقان أصواتها وتراكيبها الأساسية بحيث يتمكن المتعلم من استخدامها بطلاقة دون تفكير .

٢ - إن المتعلم حين ينصت الى اللغة الأجنبية لا يسمع الأصوات التى لا توجد فى لغته القومية . فهو يسمع فقط الأصوات التى تعود أن يسمعها ، وإذا ما حاول أن يخرج الأصوات الجديدة فإنه يظن أنه يخرجها صحيحة فى الوقت الذى يضع فيه مكان الصوت الجديد صوتاً قريباً منه من لغته القومية كما يحدث عندما ينطق (p) فتصبح (b) دون أن يدري . ولذا يجب أن يتوقع المعلم صعوبة نطق الأصوات الجديدة التى لا توجد فى اللغة القومية، ويعد تدريبات خاصة للتغلب على هذه الصعوبات ، ويعلم طلابه كيفية أحداث هذه الأصوات .

٣ - يجب أن يتعلم الطالب السلوك اللغوى عن طريق أدائه فى أنماط مع إجراء تعديلات فى هذه الأنماط وإبدال كلمة فيها بأخرى بعد أن يتدرب التلاميذ على النمط الأساسى حتى يصبح أدائه ألياً .

٤ - يمارس الطلاب اللغة فى مواقف شبيهة بمواقف الحياة الحقيقية

فيصبح تعلم اللغة ذا معنى واستخدام المحادثة من الطرق التى تحقق ذلك ،
فيدرب عليها التلاميذ حتى يجيدوها اجادة تامة ثم يمارسوها بعد ادخال
تعديلات عليها ، وبذلك يقتربون من الهدف النهائى ألا وهو استخدام اللغة
استخداما حرا فى محادثات ذات معنى فى نطاق التراكيب التى يعرفها
الطالب .

٥ - تختلف اللغات عن بعضها البعض فكل لغة لها أنماطها الخاصة
بها . وغالبا ما تتداخل أنماط اللغة القومية مع أنماط اللغة الأجنبية . ولذا
يجب أن تلجأ طرق التدريس الى التحليل العلمى للوقوف على الاختلاف بين
اللغتين ، وبذلك يمكن المتنبؤ بأوجه الاختلاف بين نظم اللغتين ومساعدة الطلاب
على التغلب على هذه الصعوبات . وأفضل مواد التعليم هى التى تقوم على
التحليل الوصفى العلمى للغة الانجليزية ومقارنته بتحليل مناظر له للغة
العربية . ونقط الاختلاف سواء كانت خاصة بالنطق أو بقواعد اللغة تحتاج
الى تدريبات مركزة حتى تتكون العادات السليمة كما تحتاج الى مراجعة
مستمرة لتجنب تداخل عادات اللغة القومية مع عادات اللغة الانجليزية .

٦ - تستخدم اللغة القومية (العربية) فى أول الأمر لتوجيه التلاميذ ،
وتستخدم فيما بعد عند الضرورة لتوضيح شىء غامض أو لتوفير الوقت والجهد
بدلا من شرح لفظ بالفاظ أخرى أكثر صعوبة وغموضا .

ويهتم الاتجاه السمعى الشفوى بإعطاء التلاميذ فرصا عديدة للاستماع
والترديد فينصتون للمعلم وهو يلفظ النمط ليتبينوا الطريقة السليمة لنطقه ثم
يتبعه بمعناه وبعد ذلك يطلب المعلم من المجموعة كلها الترديد مرارا خلفه ثم
يقسم الفصل الى نصفين ثم الى مجموعات أصغر وأخيرا يطلب من بعض
التلاميذ الترديد . وتغيير حجم المجموعة يعطى فرصا أكبر لكل تلميذ
للمحاكاة والتدريب .

النظرية المعرفية :

وفى عام ١٩٥٧ تحدى تشومسكى Chomsky الأسس التى يقوم عليها

الاتجاه السمعي الشفوي ولم يؤثر هذا التحدي اللغوي على طريقة التدريس في أول الأمر ، فقد انحصر الجدل في نطاق المستوى النظري ، وكان لنظرية تشومسكي المعروفة بالنحو التوليدي Transformational Generative Gr. صداها في الدوائر اللغوية ، ولكنها انصببت على قواعد اللغة أكثر مما اهتمت بمشكلة اكتساب اللغة ولكن أتباعه بدأوا يطبقون نظريته في مجال تدريس اللغات الأجنبية ومن بينها اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وفي عام ١٩٦٥ أوضح تشومسكي أن تعلم اللغة ليس مجرد عادة واشتراط ولكنه عملية خلاقية فهو نشاط عقلي معرفي أكثر منه استجابة لثيرات خارجية ، فالتعلم يستخدم في عملية التعلم قدرته الخلاقية وإدراك العلاقات أو اكتشافها ، ومرة أخرى اجتمعت النظرية اللغوية الجديدة والنظرية النفسية الجديدة لتحدي طريقة التدريس السائدة وهي الطريقة السمعية الشفوية .

وقد يتساءل المعلم : وما هي آثار هذا التحدي النظري ؟ وما هي الطريقة المناسبة ؟ وهل علينا أن نتخلى عن كل ما تعلمناه عن الطريقة السمعية الشفوية وأن نبدأ من جديد ؟ أم هل يجب علينا أن نعود من جديد الى طريقة الترجمة ودراسة النحو التقليدي ؟ أم أننا تركنا بدون توجيه لنتخبط بين الطرق المختلفة ؟ ويتم لحسن الحظ التغييرات في جو هادئ ودون عنف ، والتفكير السائد في طريقة التدريس ينحو نحو :

- ١ - التخفيف من حدة القيود المتطرفة في الطريقة السمعية الشفوية .
 - ٢ - تنمية الأساليب التي تتطلب استخدام قدرات التلاميذ العقلية .
- وسنناقش هذين الاتجاهين بشيء من التفصيل .

أولاً - تخفيف القيود :

يرى دعاة النظرية المعرفية أن التمسك الشديد بترتيب المهارات اللغوية بحيث تبدأ بالاستماع فالحديث يليهما فترة القراءة ثم الكتابة لم يأت بالنتيجة المرجوب فيها ، كما أثاروا مسألة أن اللغة أساساً حديث وإن القراءة والكتابة ثانويتان . ولم ير أصحاب هذا الرأي الحاجة الى تأجيل دروس القراءة والكتابة وفصلها عن أنشطة الانصات والحديث بل يرون أن الاتجاهات الحديثة تتطلب التعرف على حاجات الطلاب المختلفة ، فاذا احتاج تلميذ الى معرفة القراءة أكثر من أي مهارة أخرى ، يجب أن تعطى الأولوية للقراءة ، ويجب أن

يتعلم هذا التلميذ القراءة من خلال تدريبات معدة اعدادا خاصا . وبنفس الطريقة يرون تخفيف القيد عن عدم استعمال لغة التلميذ القومية اذ أن تقديم بعض الشروح والتوضيح باللغة القومية يساعد الطلاب على الفهم ويوفر الوقت للتدريب على استخدام اللغة الأجنبية (لكنهم لا يقصدون بذلك الترجمة الحرفية) . .

ويتصل بالاعتبارات النظرية اتصالا وثيقا مسألة ما اذا كان على المعلم أن ينظم مشاركة التلميذ بطريقة صارمة حتى لا يقع التلميذ في خطأ قد يؤدي الى خلق عادة لغوية سيئة قد يستحيل التخلص منها حسب رأى أنصار الطريقة السمعية الشفوية . ويذهب أنصار نظرية « المعرفة » الى أنه قد ثبت عدم صحة تكوين العادات « لاكتساب اللغة » ، وإزداد الاهتمام بالمجالات الخلاقة في تعلم اللغة واعتبار مشاركة التلميذ الخلاقة أكثر أهمية للعملية التعليمية من مجرد تجنب الخطأ . وهذا يحرر المعلم من خوف وقوع التلميذ في أخطاء ، وإن كان هذا لا يعنى أن المعلم لا يهتم بمستوى الصواب أو لا يصحح الأخطاء أو يتخلى عن تقديم التدريبات المناسبة لتصويب هذه الأخطاء ، ولكن الأمر المهم هو ألا يصل الخوف الى حد أن يحجم التلميذ عن المشاركة ، أو يمنع المعلم تلميذه من هذه المشاركة خوف الوقوع في خطأ .

وينادى دعاة نظرية المعرفة « بأن ينطلق المعلمون محررين من التدريبات الجامدة التى أشار بها مناصرو الطريقة السمعية الشفوية الى مواقف أقل ضيقا يتمكن فيها الطالب من التعبير عن آرائه » . ويقترح Prator ، أن تقسم أنشطة الفصل الى أنشطة ممارسة كاملة ، وأنشطة أغلبها ممارسة بينما تحوى يصل الخوف الى حد أن يحجم التلميذ عن المشاركة ، أو يمنع المعلم تلميذه . من أنشطة اتصال كامل .

ومن أنشطة الممارسة الكاملة التدريبات التى يردد فيها التلميذ محاكيا الأنشطة الثانية فأغلبها من النوع الأول ولكن يوجد بها القليل من فرص الاتصال كأن يستخدم المعلم صورة لتدل على الكلمة التى ستحل محل كلمة أخرى فى النمط بدلا من أن يقول لهم الكلمة ، أو أن يترك التلاميذ ليحددوا الكلمة بأنفسهم من معلوماتهم أو خبرتهم .

وفى مرحلة متقدمة يمكن أن يدخل عنصر الاتصال عن طريق إعادة قص قصة بعد مرور فترة من الوقت ، أو أية أنشطة أخرى شفوية متبوعة بتدريبات مكتوبة وبذلك تقل فرص التردد . وأخيرا تأتي فرصة الاتصال الكامل حين يتمكن أعضاء الفصل من المناقشة الحرة .

ثانيا - النشاط العقلي المعرفي :

واستخدام قوى التلميذ العقلية استخداما ناشطا هو أهم أثر لنظرية « المعرفة » والنشاط العقلي يذهب الى ما هو أبعد من النشاط « السلبي » الذي تتطلبه الطريقة السمعية الشفوية التي تنصح المعلم أن يجعل تلاميذه في نشاط مستمر عن طريق التريديد الجماعي خلفه ثم عن طريق التريديد الفردي ، وبذلك يشارك التلاميذ بنشاط في استخدام اللغة .

ولكن الاستخدام الناشط للغة أصبح موضع هجوم أنصار التعليم « المعرفي » لأنهم يرون أن مجرد التكرار الآلي للأنماط اللغوية ما هو الا تعلم « سلبي » لأنه في أغلب الأمر تعلم الى فيزيقي لا يستغرق كل قوى التلميذ العقلية . ورغم أن الاتجاه السلوكي يركز على تدريب بعض الأنماط اللغوية حتى تصبح آلية الا أن هذا لا يعنى السيطرة الكاملة على أنماط جديدة .

ولكن يرى أنصار نظرية المعرفة أن استخدام اللغة الأجنبية ما هو الا عملية واعية لحل مشكلة ، ويتضح هذا من المحاولات الجادة التي يبذلها المتعلم الذكي الذي لا يتوفر له قدر كبير من المطلاقة حين يود التعبير عما بنفسه ، وبذلك يصبح الاتصال بالنسبة له مشكلة تحتاج الى حل . فالجهد الشاق الذي يبذله ، والتصنيف العقلي للغة ، وتصويب الأخطاء ، والأسلوب الذكي في التعبير كلها أدلة على أن العقل يعمل عند استخدام اللغة .

وحيث أن الاستخدام العقلي للغة أمر لا يمكن انكاره فمن الحكمة أن يتعلم المعلم التركيز على هذه العملية في سن مبكرة ، فهي تزيد من اهتمامه وتشحن قدراته المعرفية . وإذا كان السلوك الخلاق سلوكا ابتكاريا ، فيجب اعداد مواقف اتصال حقيقية تهيب للمتعلم فرصة ممارسة مهارة الخلق والابتكار . وإذا ما توفرت المعرفة الجيدة باللغة الثانية يمكن اكتساب أنماط جديدة . والانسان المفكر - وحتى الطفل - تتوفر فيه حاجة فطرية الى أن يعرف ، ويجب أن يكون التعليم ذا معنى في ضوء ما هو معروف فعلا .

طريقة التدريس :

يمر تعلم اللغة الأجنبية بأربع مراحل أساسية : تقديم العنصر ، وشرحه ، ثم التدريب لايقانه ثم استخدامه في مواقف الحياة الحقيقية .

والتدريب يشمل أنشطة مختلفة منها سماع الكلمة أو التركيب فى جملة:
أو فى موقف من مواقف الحياة • وتمارس الأصوات ورموزها عندما تظهر
وتدعم بوصف حركات الفم وموضع اللسان • أما الشرح فقد يتبع التقديم أو
يسبقه ، ويشرح معنى التركيب الجديد بواسطة الوسائل البصرية كالشئ نفسه
أو صورته أو بواسطة رسمه على السبورة ، كما يمكن شرحه عن طريق
العرض العملى أو بتعريفه باللغة الأجنبية أو المقارنات اللغوية أو باللغة
القومية • وقد يطلب من المتعلم استنتاج المعنى أو بتعميم قاعدة لغوية •
والهدف من التقديم والشرح هو تكوين أساس عقلى يمكن أن يؤدى الى نمو
المهارات اللغوية والعلاقات الوظيفية متجنباً القواعد المجردة والتعبيرات
الفنية ••

وتتراوح التدريبات بين التردد واستخدام التركيب فى مواقف متعددة •
والهدف من هذه التدريبات هو استكمال عملية الفهم ومساعدة الطلاب على
تذكر هذه الأنماط ، وبذلك يستخدمون هذا التركيب استخداماً واعياً • وهى
تتدرج من التدريبات السهلة الى الأكثر صعوبة •

والمرحلة الأخيرة هى مرحلة تعميم التطبيق التى تسمح للمتعلم بالحركة
من الموقف التعليمى الى مواقف جديدة فى الحياة الواقعية ، وهى تتراوح بين
التدريب المخطط والتدريب الحر الذى يكون الحجم الأكبر من مادة التعلم ،
وينبغي أن تستخدم مختلف الطرق لبحث الثقة فى المتعلم • والتطبيق لا يتم داخل
نطاق مادة الكتاب بل عن طريق مجابهة مواقف مختلفة •

ويرى أنصار الطريقة الحديثة أنها تستغرق الطالب فى التعلم بجدية
وهدف ، وأنها تستخدم وسائل مختلفة فى التقدم لتضمن مشاركة المتعلم ،
وتهدف الى السيطرة الخلاقة الواعية لتركيبات اللغة الأساسية أكثر من التركيز
على الطلاقة القائمة على التردد السطحى •

التطبيقات العملية للطريقة الحديثة :

ان التطبيقات العملية التى يذكرها أنصار هذه الطريقة متنوعة منها :

١ - يتضمن لفظ الادراك المعرفى Cognition الانتقال من الوعى العقلى

والفهم الى التدريب ، ومن دراسة تركيب الى استخدامه فى سياق ،
أى أنه يعنى الاكتساب الواعى للكفاءة اللغوية
يتبعها تطبيق واع لهذه الكفاءة « عن طريق النمو الواعى لمهارات
« الأداء » ، أى أن الكفاءة تسبق الأداء » . وينبغى أن تكون الطريقة
استقرائية إذ يلحظ الطلاب استخدام التراكيب اللغوية ثم يستنتجون
قواعدها أثناء مناقشة الدرس .

٢ - المعرفة الواعية بالتركيب اللغوى تساعد على إتقان اللغة بسرعة . أما
الاعتماد على مقدرة الطالب على استنتاج التعميمات اللغوية فقد يؤدى
الى تعليم غير سليم نتيجة التركيز على العنصر اللغوى الخاطيء
أو المقارنة غير الصحيحة ، ولكن تركيز الانتباه فى وضوح على نمط
واستخدامه فى مواقف متباينة أكثر كفاءة وأكثر واقعية من الاكتفاء
بأنماط متشابهة .

٣ - الألفاظ أكثر أهمية فى الاتصال السريع من التراكيب إذ يمكن التعبير
عن بعض مطالب الفرد ورفاهيته وعمله بوضع كلمات أو بإشارات .
ومعرفة الكلمات أفضل من التمكن من الحديث فى طلاقة بأنماط قليلة .
فالنظام المغلق الذى يركز على التدريب على قلة من التراكيب اللغوية
لا يسمح بابتكار المتعلم ويحبط جهوده فى تعلم اللغة الأجنبية ، أما
استخدام اللغة استخداما خلاقا فى مواقف حقيقية أو شبه حقيقية تحت
إرشاد المعلم وعن طريق استخدام الوسائل البصرية والاتصال المباشر
ولعب الدور role playing فهو أكثر فائدة .

٤ - أن استخدام اللغة استخداما وظيفيا فى الاتصال بالآخرين لهو أكثر
أهمية من التركيز الزائد على سلامة النطق أو صحة القواعد .
فالإتصال مع الأخطاء أكثر أهمية من ناحية الدافعية للمتعلم ولزملائه
فالشخص الذى يمكنه أن يقول الكثير وإن كان خطأ أفضل من الشخص
الذى يجيد النطق وليس لديه ما يقوله .

٥ - أن إظهار الحادثات أمر غير مثمر إذا لم يفهم التلميذ معنى التركيب
فتعلم اللغة ليس مجرد تعلم مجموعة جمل وتراكيب عن طريق
الترديد ولكنه تعلم القواعد والعمليات التى « تولد » الجمل .

٦ - ينبغى أن يكون « إتقان » التعبير نهاية التعلم وليس بدايته ، وبذلك
يمكن المتعلم عند اكتساب تعبير ما من أن يسمع ويفهم ويستخدم
عشرات الجمل حين يتصل بالآخرين فى مواقف مختلفة .

ومفهوم إتقان النمط قبل الانتقال الى غيره أمر ليس سليماً فلا يمنع الطفل الذى يتكلم لغته القومية من استخدام اللغة حتى يتقن كل أصواتها ، ولا يحجب عن استعمال المبنى للمجهول مثلاً حتى يصل الى مستوى معين من النضج .
والأمر صحيح بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية الذى يصاب بالاحباط عندما يفرض عليه الوقوف عند نقطة معينة حتى يتقنها . وما يريد الشخص أن يقوله أهم بكثير من الأخطاء التى يقع فيها أثناء الاتصال . والهدف الأكثر واقعية هو تنمية المهارات على المدى الطويل نحو الإتقان بينما يشجع المعلم فى نفس الوقت تلميذه ويستثير قدرته على تنمية الاتصال .

٧ - أن تجنب استخدام اللغة القومية ليس فيه أية كفاءة . فرغم أنه يمكن تعلم الكثير دون الإشارة الى اللغة القومية سواء كانت مفردات أو تراكييب خاصة عن طريق استعمال الوسائل البصرية الا أن استخدام اللغة القومية لمدة ثوان يوفر دقائق من الإشارات أو محاولة شرح المعنى باللغة الأجنبية أو يوفر أياماً وأسابيع من سوء الفهم حينما لا يدرك المتعلم المعنى السليم . وتقول فينتشيارو « اننا نخدع أنفسنا اذا كنا نظن أن المتعلم لا يترجم الألفاظ الى لغته القومية » فاذا كان الأمر كذلك فيجب أن يعرف التلميذ المعنى الدقيق وأن يعلمه المعلم مهارة الاعتماد على نفسه شيئاً فشيئاً .

٨ - أثبتت التجربة والحكم السليم أن الالتزام الجامد بفترة شفوية طويلة قبل القراءة ليست ضرورية . ولذا تؤمن نظرية المعرفة بأن يبدأ مقرر اللغة بالمهارات الأربع معاً وفى وقت واحد فلا تفرد فترة لما قبل استخدام الكتاب المدرسى Pre-text phase ولكن اذا كان لابد من تنظيم فيمكن البدء بمهارات استقبال اللغة أى الانصات والقراءة قبل المهارات الانتاجية وهى الحديث والكتابة .

خاتمة :

ان طريقة التدريس القائمة على نظرية المعرفة مازالت فى بدايتها ولم تصل الى مرحلة التحديد والاستقرار بعد حتى أن أنصارها لم يتفقوا على مدلول الألفاظ التى يستخدمونها . فقد يعنى لفظ « المعرفة » عند البعض مجموعة

الموسائل التعليمية التي تساعد على توضيح التركيب اللغوى للمتعلم بينما يعنى عند بعض آخر الموقف التعليمى الذى يشترك فيه المتعلم اشتراكا واعيا فى استخدام اللغة وانتاجها . ويتضمن لفظ المعرفة الانتقال من الوعى العقلى والفهم الى التدريب ، ومن دراسة التركيب الى استخدامه فى سياق . ويتمسك رواد الطريقة بأنه يجب أن تسبق الكفاءة اللغوية أداء اللغة ، فقبل أن يطلب من التلاميذ أن يؤدوا اللغة ينبغى أن يعرفوا الأسس الرئيسية التى تجعل الأداء ممكنا فاللغة يحكمها نظام من القواعد العامة ويجب أن يركز المعلم على تعليم التلاميذ هذا النظام الذى يجعل استخدام اللغة ممكنا حيث أنه لا يمكنه تعليم أنشطة اللغة كلها .

ويلاحظ أن الطريقة الحديثة القائمة على نظرية المعرفة لا تختلف فى أهدافها عن أهداف الطريقة السمعية الشفوية . فالطريقتان تهدفان الى تنمية مهارات اللغة الأربع وهى الانصات والحديث والقراءة والكتابة ، ولكنهما تختلفان فى الأسلوب الذى يتبع فى تحقيق هذه الأهداف . وفى الوقت الذى ينتقد فيه رجال الطريقة المعرفية الطريقة السمعية الشفوية بعنف يعترف بعضهم بأن الطريقة الشفوية تصلح كبداية لتعلم اللغة الأجنبية بينما تعتبر الطريقة المعرفية أكثر صلاحية لتعليم المراحل المتقدمة .

والتفكير السائد فى مجال تدريس اللغات هو الاتجاه نحو « الانتقاء » أى اختيار ما يبدو أنه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب فلا ينبغى الاعتماد على طريقة واحدة . والانتقاء يتطلب جهدا من المعلم فهو يتطلب منه أن يعرف معرفة جيدة مصادر ونظم وأساليب التعليم المختلفة ليختار بحكمة ما يصلح لغرضه الخاص ، كما يتطلب منه الذكاء والحماس والرغبة فى رفض ما لا يناسب سواء من القديم أو الحديث ، وأن يزود تعليمه بالأساليب النافعة من القديم والحديث ويكيف طرقه بحكمة بدلا من اتباع طريقه بعينها حرفيا .

ولكن التعليم يتضمن أكثر من معرفة الطرق ، فمهما تكن معرفة المعلم بالنظريات النفسية واللغوية وبأساليب التدريس فإن هذه المعرفة وحدها لا تضمن النجاح إذا أن من أسس التعليم الجيد اتجاهات المعلم نحو تلاميذه وعمله . فيجب أن يحب المعلم تلاميذه ويخلص لهم ويتقانى فى أداء واجبه كما يحب المادة التى يدرسها .



دراسة القدرة التذكيرية وعلاقتها بالتحصيل المدرسي

في المدرسة الثانوية

حسنين الكامل

مدرس علم النفس المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط

ان موضوع القدرات وقياسها يعتبر من أهم الموضوعات التي تقابل الباحثين في التربية وعلم النفس ، ذلك لما له من أهمية نظرية وتطبيقية في ميادين التربية والتوجيه المهني والدراسي .

والتذكر كظاهرة سيكلوجية ، يعتبر في الواقع مجالا خصبا لدراسة أهم العمليات العقلية عند الانسان . فهو يعتبر من أولى العمليات العقلية التي تدخل في موضوع التعلم .

ويهدف هذا البحث الى تحديد طبيعة القدرة التذكيرية وذلك باستخدام منهج التحليل العائلي . وعندما تتضح مكونات هذه القدرة فان البحث يحاول الوصول الى معرفة علاقة هذه القدرة بالتحصيل المدرسي في المدرسة الثانوية . والاطار النظري الذي يعتمد عليه البحث هو نموذج التنظيم العقلي الثلاثي لجيلفورد . حيث يهدف البحث الى التأكد من وجود القدرات التذكيرية الموجودة في هذا التنظيم في المستوى العادي من الافراد وذلك لأنه لا يتأكد وجود القدرة الا اذا ظهرت بدرجات متفاوتة في المستويات العقلية المتباينة .

واستنادا الى نظرية جيلفورد في التنظيم العقلي ، فاننا حينما نتخذ العمليات أساسا للتصنيف فاننا نستطيع أن ننسب اليها النواتج والمحتويات وهكذا نتوقع بالنسبة لكل عملية أربعة محتويات في ستة نواتج أي أربعة وعشرين خلية . وعلى هذا الأساس يمكن أن نصنف عملية التذكرة تصنيفا ثنائيا بحيث يشتمل القسم الأول على النواتج وهي الوحدات والفئات والعلاقات والتشظيمات والتحويلات والتضمينات . ويشتمل القسم الثاني على المحتويات وهي الشكلي والرمزي والسيمانتي والسلوكي .

* ملخص بحث ماجستير من كلية التربية بجامعة عين شمس - نوفمبر

١٩٧٣ .

ولقد لجأت الابحاث العاملية فى القدرة التذكيرية لجيلفورد الى الفصل بين قدرات التذكر والقدرات الأخرى لنفس المحتوى • ويهدف البحث الراهن الى الفصل بين أصناف المحتوى للقدرات التذكيرية •

ولقد تم اختيار المحتوى الشكلى والرمزى والسيمانتى من بعد المحتوى ومن بعد النواتج تم اختيار الوحدات والعلاقات •
الأسئلة التى يحاول البحث أن يجيب عليها :

(١) هل يمكن الاستدلال على وجود العوامل التذكيرية التالية طبقاً لنموذج التنظيم العقلى الثلاثى لجيلفورد ، وذلك حينما نتخذ من بعد المحتوى كل من المحتوى السيمانتى والرمزى والشكلى ، ومن بعد النواتج كل من الوحدات والعلاقات :

- أ (عامل ذاكرة الوحدات الشكلية •
- ب (عامل ذاكرة الوحدات الرمزية •
- ج (عامل ذاكرة الوحدات السيمانتية •
- د (عامل ذاكرة العلاقات الشكلية •
- هـ (عامل ذاكرة العلاقات الرمزية •
- و (عامل ذاكرة العلاقات السيمانتية •

(٢) وما علاقة عامل « التذكر الثنائى المباشر » بالتنظيم العقلى الثلاثى لجيلفورد ؟

(٣) وما مدى علاقة القدرة التذكيرية بالتحصيل الدراسى كما تقيسه الامتحانات المدرسية ؟

متغيرات البحث :

تكونت بطاقة الاختبارات فى البداية من إحدى وعشرين اختباراً منها ثلاثة اختبارات لقياس القدرة التذكيرية الثنائية المباشرة ، وثمانية عشر اختباراً لفصل العوامل المفترضة فى التنظيم العقلى الثلاثى • ولدراسة علاقة القدرة التذكيرية بالتحصيل الدراسى فقد تم اختيار مادة الطبيعة والرياضيات لدراسة التحصيل الدراسى فيهما • ولقد أمكن الحصول على درجات طلاب العينة المادى الطبيعة والرياضيات من درجات نهاية العام الدراسى الذى سبق إجراء التجربة • وبذلك أمكن إضافة أربع درجات للتحصيل الدراسى الى متغيرات البحث •

التجربة التمهيدية :

تم اعداد الاختبارات التذكيرية عن طريق الباحث وكانت المصادر الأولية التى اعتمد عليها فى ذلك اختبارات كل من جيلفورد وثرستون وانستازى ولقد خضعت جميع الاختبارات الى استفتاء من قبل العينة التمهيدية وعددهم ستة وسبعون طالبا بالمرحلة الثانوية . وبعد ذلك جربت فى المدرسة الاسلامية الثانوية بأسسوط واستهدف التجريب تحديد مستويات الصعوبة وتخمين التعليمات وحساب الزمن ومعاملات الثبات . ودلت معاملات الثبات أن لها دلالة احصائية تميزها عن الصفر ٩٩٪ ثقة ، ١٪ شك . ولتحديد صدق المحتوى فقد عرضت جميع الاختبارات قبل التطبيق النهائى على ثلاثة من الخبراء الفنيين الذين يعملون فى ميدان علم النفس

التجربة الأساسية :

تم اختيار عينة البحث من طلاب القسم العلمى الفرقة الثانية من مدرسة ناصر الثانوية بأسسوط وطبق البحث على الطلبة الذكور فقط وذلك لأن هدف البحث هو الكشف عن أبعاد القدرة وعندما تستقر هذه الناحية وتتضح نستطيع بعد ذلك أن نحدد الفروق الجنسية فى مستوياتها .

بلغ عدد أفراد العينة (٢٨١) طالبا تخلف منهم (تسعة وسبعون) طالبا عن أداء بعض الاختبارات فاستبعدت درجاتهم من التحليل الاحصائى للنتائج وأصبح بعد ذلك عدد أفراد العينة (٢٠٢) طالبا .

يوم شهر سنة
بلغ متوسط العمر الزمنى لطلاب العينة ١٩٦٧/١٩٦٨ شهر أى : ١٩ ٣ ١٦
وتم تطبيق الاختبارات خلال ستة أيام فى الفترة من ١١/١١/١٩٧٢ الى ١٦/١١/١٩٧٢ بمعدل ثمانى حصص يوميا .

المعالجة الاحصائية والنتائج

١ - الاحصاء الوصفى :

حسب المتوسط والانحراف المعيارى ومعامل الثبات والتباين والخطأ المعيارى لكل من المتوسط والانحراف المعيارى بالنسبة لكل اختبار . كما حسب التوزيع التكرارى للدرجات وأمكن تمثيل هذا التوزيع بيانا فى شكل مدرج تكرارى . ولقد وجد أن شكل المدرجات التكرارية لدرجات معظم الاختبارات تقترب من الشكل الاعتنالى ما عدا أربعة اختبارات فقد لوحظ أن شكل المدرجات التكرارية لدرجاتها مقطوع Truncated لذلك فقد استبعدت هذه الاختبارات من عمليات التحليل العاملى . وتبقى بعد ذلك سبعة عشرة اختبارا اضيف اليها أربعة متغيرات للحصول المدرسى فى الطبيعة والرياضيات بعد حساب

المتوسط والانحراف المعياري والأخطاء المعيارية وتمثيل التوزيع التكراري لهذه الدرجات بيانياً * وبذلك يكون مجموع متغيرات البحث احدى وعشرين متغيراً *

٢ - التحليل العاملي :

طريقة التحليل العاملي التي استخدمت في هذا البحث هي طريقة المكونات الأساسية وتحليل النتائج تمت باستخدام برنامج حاسب الكتروني بحيث يبدأ من الدرجات الخام ويقوم الحاسب الالكتروني بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ويعطى بعد ذلك مصفوفة العوامل المدارة * وينتهي التحليل بمراجعة الاشتراكيات الأصلية على الاشتراكيات المحسوبة وحساب المقروق الرقمية بينها وتسجيلها *

النتائج وتفسيرها :

أولاً - نتائج التحليل العاملي لاختبارات التذكر فقط :

خضعت درجات سبعة عشر اختباراً لتذكر لبرنامج التحليل العاملي وأمكن الحصول عن طريق البرنامج على مصفوفة معاملات الارتباط ، ومصفوفة لستة عوامل مباشرة قبل عملية التدوير ثم مصفوفة العوامل بعد التدوير *

وفيما يلي العوامل التي فسرت على أساس أكثر الاختبارات تشبيهاً بها :

العامل الأول : ذاكرة الوحدات السيمانتية (ذ و ي)

- ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على حفظ بنود معزولة أو غير متصلة

من المعلومات ذات الدلالة اللفظية *

العامل الثاني : ذاكرة الوحدات الشكلية (ذ و ش)

- ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على تذكر معلومات بصرية وشكلية

ليس بينها أي علاقات *

العامل الثالث : ذاكرة العلاقات الشكلية (ذ ع ش)

- ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على تذكر علاقات أو ارتباطات بين

معلومات شكلية وبصرية *

العامل الرابع : ذاكرة العلاقات السيمانتية (ذ ع ي)

- ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على تذكر الارتباطات ذات الدلالة

اللفظية بين معلومات سيمانتية متصلة *

العامل الخامس : ذاكرة الوحدات الرمزية (ذ و ر)

– ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على تذكر بنود معزولة أو غير متصلة

من معلومات رمزية •

العامل السادس : ذاكرة العلاقات الرمزية (ذ ع ز)

– ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على تذكر الارتباطات بين المعلومات

الرمزية •

ثانيا – نتائج التحليل العاملي لاختبارات التذكر والتحصيل المدرسي :

أضيفت الى السبعة اختبارات تذكر أربعة متغيرات خاصة بالتحصيل المدرسي لطلاب العينة وأدخلت البيانات الجديدة مع برنامج التحليل العاملي الى الحاسب الالكتروني وأمكن فصل سبعة مكونات أساسية لمتغيرات البحث الجديدة •

وفيما يلي العوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي الثاني :

العامل الأول : ذاكرة الوحدات السيمانتية والرمزية •

العامل الثاني : عامل التحصيل المدرسي •

العامل الثالث : ذاكرة الوحدات الشكلية •

العامل الرابع : ذاكرة العلاقات الشكلية •

العامل الخامس : ذاكرة العلاقات السيمانتية •

ولقد وجدت صعوبة في تسمية العاملين الخامس والسابع لأن كل عامل منهما ثنائى القطب وان كان وجودهما يؤكد تمييز النواحي الخاصة التي تقيسها اختبارات التذكر عن النواحي الأخرى التي تقيسها الامتحانات المدرسية المألوفة •

ثالثا : علاقة القدرة التذكرية بالتحصيل المدرسي :

اتضح من تحليل مصفوفة معاملات ارتباط اختبارات التذكر والتحصيل المدرسي فى الطبيعة والرياضيات أن معظم معاملات الارتباط تقل فى قيمتها

الرقمية عن حدود الدلالة الاحصائية أى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذاكرة كما تمثلها اختبارات العوامل المفترضة والتحصيل المدرسى فى الطبيعة والرياضيات كما يقاس بالامتحانات المدرسية .

١ - وبذلك أجاب التحليل العاملى الخاص بمتغيرات التذكر عن السؤال

الأول حيث أسفر عن وجود العوامل التالية :

١ - ذاكرة الوحدات السيمانتية

٢ - ذاكرة الوحدات الشكلية

٣ - ذاكرة العلاقات الشكلية

٤ - ذاكرة العلاقات السيمانتية

٥ - ذاكرة الوحدات الرمزية

٦ - ذاكرة العلاقات الرمزية

٣ - كما أجاب البحث عن السؤال الثانى الذى يتعلق بإمكانية تمثيل عامل التذكر الثنائى المباشر باحدى خلايا مصفوفة التنظيم العقلى لجيلفورد حيث أن التحليل العاملى لكل من اختبارات التذكر واختبارات التذكر والتحصيل المدرسى برهن على أن اختبارات عامل التذكر الثنائى المباشر مشبعة بعامل ذاكرة العلاقات الشكلية (ذ ع ش) .

٣ ٣ - ولقد برهن البحث على أن التحصيل المدرسى فى الطبيعة والرياضيات للمصف الثانى الثانوى كما يقاس بالامتحانات المدرسية التى تجرى فى نهاية العام الدراسى ومنصفه لا يعتمد على القدرة التذكرية كما تقاس باختبارات هذا البحث ، اعتمادا له دلالة احصائية .

وفسر الباحث ذلك على أساس أن اختبارات التذكر الحالية تقيس التذكر المباشر الذى يغلب عليه الحفظ مباشرة . فى حين أن الامتحانات المدرسية

تقيس التذكر المرجأ يضاف الى ذلك أن اختبارات التذكر المستخدمة فى البحث لا تستغرق كل ما يتم فى عملية التذكر كما أن درجات الطلاب فى الطبيعة والرياضيات لا تمثل التحصيل المدرسى كله .

ويوصى الباحث بدراسة العلاقة بين اختبارات التذكر وبين التحصيل المدرسى فى المواد الدراسية المختلفة كما يوصى باستخدام اختبارات تحصيلية موضوعية فى دراسة تلك العلاقة .

كما أن الباحث يوصى بعدم الاعتماد على التذكر والحفظ فى دراسة مادتي الطبيعة والرياضيات الا بالقدر الذى تحتاجه هذه المواد من حفظ كما يجب التركيز على الاهتمام بالقدرات العقلية الأخرى التى تسهم فى التحصيل الدراسى .



JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 70686.

Editor

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb

Editorial Board

Dr. A. Khairi Kazem

Dr. H. El-Feki

Dr. R. El-Gareeb

Mrs. Zenab Meherez

Dr. S. Deyab

Dr. M. El-Hadi Afifi

Dr. M. L. El-Negihi

Dr. M. El-Basyoni

Mr. M. El-Shal

Secretary

Dr. Ibrahim Metaweh

Executive Director

Mr. M. A. El-Naggar

* All Rights Reserved for the Association.

* Published Essays and Researches in the Field of Education.

Material For Publications should be addressed to the Editor
in-Chief.

* Annual Subscriptions :

P.T. 144 : The Journal and membership.

P.T. 80 : The Journal.

P.T. 60 : Students Subscription.

P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly : February — April — June — October

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue

June 1975

XXVII

Contents

- | | |
|--|-----------------------------|
| * Editorial | Dr. Salah El-Din Koth |
| * Music Education | Mrs Effat Ayyaad |
| * Philosophic Approach in Educational Research | Mr. Youssef M. Asaad |
| * Development and Education Systems | Mr. Mohamed El-Kholy |
| * Some Arab Educators | Dr. Suad Gadallah |
| * Audio Visual Aids in Isolated Areas | Dr. Abd Elmagid S. Mansour |
| * Two Shifts in Education | Mr. Mohamed A. E. Eldosouky |
| * Modern Mathematics | Mr. Mohamed A. Elmofty |
| * Inviting Illiterates to be Literate | Mr. Mahmoud E. Elshal |
| * Evaluation in Art Education | Mrs Saddika H. Mohamed |
| * Personality and Production | Mrs Saadia S. Aly |
| * Special Education | Mr. Lotfy B. Ahmed |
| * Teaching English | Mr. Francis A. Elnour |
| * Memorization Ability | Mr. Hasanain El-Kamel |
-

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO A.R.E.

مجلة التربية

السنة السابعة والعشرون أكتوبر ١٩٧٥ العدد الرابع

في هذا العدد

- كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- اعداد طفل الحضانه نفسيا : د. عواطف ابراهيم محمد
- الذكاء ومستوى التحصيل : د. محمد مصطفى زيدان
- تطوير تدريس الرياضيات : السيد / جورج نجيب ملطى
- الحرب النفسية وغسيل المخ : د. عبد الرحمن عيسوى
- مفهوم الخبرة الجمالية : السيدة / عنايات يوسف
- منهج التربية الاسلامية : د. حسين سليمان قورة
- بعض المفاهيم الشائعة عن تربية الأطفال : د. سعاد حسنين عمارة
- تدريس الهندسة العملية : السيد / مصطفى عبد السميع
- المستحدث فى التعليم بمصر : السيدة / زينب محرز
- انطباعات عن التعليم فى بولونيا (٢) : د. يوسف خليل يوسف

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود عبد العزيز يوسف)

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد خيرى كاظم الأستاذ الدكتور حسن الملقى
الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب الأستاذة زينب محرز
الأستاذ الدكتور سعد دياب الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى
الأستاذ الدكتور محمد لبيب النجى الأستاذ الدكتور محمود البسيونى
الأستاذ محمود النبوى الشال

سكرتير التحرير

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع الأستاذ محمود أحمد النجار

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها *	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم *	والصحيفة .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة *	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٠٠ قرش خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير - أبريل - يونيو - أكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (لاطوغلى - القاهرة)

تليفون : ٢٢٠٧٩

مجلة التربية

السنة السابعة والعشرون أكتوبر ١٩٧٥ العدد الرابع

في هذا العدد

- كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- اعداد طفل الحضانه نفسيا : د. عواطف ابراهيم محمد
- الذكاء ومستوى التحصيل : د. محمد مصطفى زيدان
- تطوير تدريس الرياضيات : السيد / جورج نجيب ملطى
- الحرب النفسية وغسيل المخ : د. عبد الرحمن عيسوى
- مفهوم الخبرة الجمالية : السيدة / عنيات يوسف
- منهج التربية الاسلامية : د. حسين سليمان قورة
- بعض المفاهيم الشائعة عن تربية الأطفال : د. سعاد حسنين عمارة
- تدريس الهندسة العملية : السيد / مصطفى عبد السميع
- المستحدث فى التعليم بمصر : السيدة / زينب محرز
- انطباعات عن التعليم فى بولونيا (٢) : د. يوسف خليل يوسف

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كَلِمَة المَحَرَّر

حَوْلَ تَقْرِيرِ المَجْلِسِ القَوْمِيِّ لِلتَّعْلِيمِ وَالبَحْثِ العِلْمِيِّ وَالتَّكْنَوْلُوجِيَا عَنْ أَعْمَالِهِ فِي دَوْرَتِهِ الثَّانِيَةِ

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

سبق أن قدمنا في صحيفة التربية (عدد نوفمبر ١٩٧٤) خلاصة لما يقوم به المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، وهو أول مجلس قومي متخصص أنشئ كجهاز استشاري لرئيس الجمهورية لاقتراح السياسات المختلفة للتعليم والبحث العلمي والتخطيط لها على المستوى القومي .

ويقدم هذا المجلس الى رئيسه وهو رئيس الجمهورية تقريراً عن أعماله في نهاية كل دورة يعقدها ، وبمناسبة صدور تقرير المجلس عن أعماله في دورته الثانية (أكتوبر ١٩٧٤ - يوليو ١٩٧٥) رأينا أن نلفت نظر قراء الصحيفة الى هذا التقرير الهام الذي تصدى الى عدد من المشكلات التعليمية التي تشد اهتمام الرأي العام في الوقت الحاضر فقدم الى السيد رئيس الجمهورية عدداً من التوصيات بشأنها وتستند هذه التوصيات أو الحلول التي يقدمها المجلس الى آراء الخبراء والأخصائيين في المسائل التربوية والتعليمية الذين يستعين بهم المجلس سواء من بين أعضائه أو من خارجه كما يؤخذ في الاعتبار أيضاً الجوانب السياسية التي تتصل بالتخطيط العام لتقديم المجتمع وتحقيق أهدافه ورفاهية أفراده ، ولا شك أن مسائل التعليم والخطط التي توضع لتقدمه وحل مشكلاته هي من أخطر ما يهم المعلمين ورجال التعليم فضلاً عن الآباء وذوى الرأي في المجتمع .

وينقسم التقرير الى ثلاثة أبواب : يتناول الباب الأول منها المبادئ والاعتبارات العامة التي قام عليها العمل خلال هذه الدورة ، ويتناول الباب الثاني ما انتهى اليه المجلس في هذه الدورة من توصيات بالنسبة لقطاعات التعليم والبحث والتكنولوجيا نتيجة الدراسات التي قامت بها لجان المجلس وشعبه المختلفة وهي شعبة محو الأمية وتعليم الكبار وشعبة التعليم العام والتدوين وشعبة

التعليم الجامعى والعالى وشعبة البحث العلمى والتكنولوجيا ثم شعبة التعليم
وتخطيط القوى العاملة .

ويتعرض التقرير فى الباب الثالث للمرحلة القادمة فى عمل المجلس
وتحديد أولويات العمل فى المجالات التى تقوم الشعب المختلفة بدراساتها .

وقد أبرز التقرير الأسس التى قام عليها العمل فى هذه الدورة والمجلس
مازال فى مستهل حياته (بدأ العمل فى المجلس فى يونيه ١٩٧٤) . ويمكن
أن نلخص هذه الأسس فيما يلى :

١ - ركز المجلس جهوده خلال هذه الدورة على تحديد المشكلات التى تواجه
تحديث الأوضاع الراهنة وتطويرها سواء ما يتطلب حلولاً عاجلة من هذه
المشكلات أو ما يتطلب دراسات متأنية مع وضعها فى صورة أولويات
تتضمنها خطط أعمال المجلس فى دوراته المقبلة . وقد تضمن الباب
الثالث من التقرير تحديد هذه الأولويات فى ضوء الدراسات الاستطلاعية
التي قام بها المجلس فى دورته الأولى (يونيه - سبتمبر ١٩٧٤) .

٢ - ضمن المجلس خطة عمله بعض القضايا والمسائل التعليمية ذات الصفة
القومية وذلك كما جاء فى التقرير : « بهدف التوصل الى تحقيق أمرين
أساسيين هما التجديد والتحديث . . . التجديد لاصلاح التعليم وتصحيح
أوضاعه والارتفاع بمستوى أدائه ، والتحديث لمواكبة الاتجاهات
المعاصرة فى سياسة التعليم وفى خطة البحث العلمى على ضوء من
الدراسات المقارنة لما يجرى فى بلاد العالم المتقدمة والنامية » .

ولتوضيح هذا الاتجاه فى عمل المجلس نورد على سبيل المثال
ما قام به المجلس من دراسات لاصلاح التعليم الإلزامى ، وفى الوقت
الذى يدرس فيه المجلس الخطط اللازمة لاستيعاب جميع الأطفال فى سن
التعليم الإلزامى ويدرس الخطط اللازمة لمد فترة الإلزام تمشياً مع
حاجات العصر الحاضر ، فإنه قد قام أيضاً بدراسة وسائل تجديد التعليم
فى المدرسة الابتدائية ورفع الكفاءة التعليمية والتربوية لهذه المدرسة
وما يتطلبه ذلك من الارتفاع بمستوى المعلم وتطوير المنهج والكتاب
وتحديث مضمونها والعودة الى نظام اليوم الكامل الى غير ذلك من
مقومات التجويد .

٣ - وضع المجلس فى أعتباره ما طالبت به ورقة أكتوبر من « القيام بثورة
شاملة فى مفاهيم التعليم والتثقيف العام وما يرتبط بهذا كله من فلسفات

وغايات ومضامين ومحتويات واجراءات وتنظيمات على كل مراحل التعليم ومستوياته ، وهذا يعنى ضرورة وضع استراتيجية طويلة المدى لتطوير التعليم وأوضاعه الحالية من تعليم متخلف قاصر عن مواجهة مشكلات العصر الى تعليم قادر على مواكبة التقدم العالمى وتأكيد دور مصر فى الحاضر وفى عالم الغد .

ويتضح هذا الاتجاه فيما يقوم به المجلس من وضع سياسات مستقرة ترفع من كفاءة التعليم وتحقق له درجة عالية من الفاعلية والقدرة على مواجهة المستقبل . وعلى سبيل المثال فقد قرر المجلس القيام بدراسة مستفيضة ومتأنية لوضع سياسة قوية مستقرة وشاملة لاعداد المعلم فى مصر لجميع مراحل التعليم ونوعياته المختلفة ، على أن تستند هذه الدراسة الى البحوث التى يشارك فيها عدد من الأخصائيين والمعينين بأعداد المعلمين وتوفيرهم من حيث الكم والمستوى المطلوبان لمواكبة خطط التنمية المستقبلية .

٤ - يرى المجلس ضرورة رسم استراتيجية شاملة للعمل الوطنى فى مختلف مجالاته ويطلب التقرير بأن « يحظى ذلك بأكبر قدر من الاهتمام من جميع مؤسساتنا الدستورية والعلمية لأنها تمثل نقطة الانطلاق لوضع الاستراتيجيات الفرعية لسائر قطاعات العمل الوطنى ، وفى مقدمتها التعليم والبحث العلمى :

ويشير التقرير فى هذا الصدد الى أن المجلس سوف يدرس فى الدورة المقبلة أساليب رسم هذه الاستراتيجية مع الافادة بتجارب الدول الأخرى فى هذا المجال وهى دراسات دائية ومستمرة ترمى ملامح المستقبل فى مراحل زمنية متعاقبة بما يحقق الترابط والتكامل بين هذه الاستراتيجية وبين غيرها من السياسات طويلة المدى فى المجالات الأخرى .

هذه هى أهم الأسس التى يقوم عليها عمل المجلس والتى فى ضوئها تمت بغض الانجازات خلال الدورة الثانية . وقد يكون من المفيد أن نورد هنا أمثلة لأهم الانجازات التى وردت فى تقرير المجلس :

١ - وضع مشروع خطة قوية لمحو الأمية تقوم على سد منابع الأمية وتشمل تعليم الكبار ممن دخلوا من العمالة . وقد تقدم المجلس بتوصية هامة لإنشاء جهاز مستقل يكون مسئولاً عن التخطيط والتنظيم والتنفيذ فى كل ما يخص محو الأمية ويكون على رأسه مسئول على مستوى عال وله اختصاصات الوزير .

- دراسة وسائل تجويد الأداء التعليمي والتربوي في المدرسة الابتدائية .
- دراسة نظم الامتحانات في التعليم العام والتقدم بعدد من التوصيات لتطويرها .
- وسائل النهوض بتدريس اللغات الأجنبية في مدارس التعليم العام عن طريق توفير معلمى اللغات الأجنبية المؤهلين لهذا العمل وتطوير المنهج والكتاب المدرسي وطرق التدريس والامتحانات .
- دراسة أوضاع المعاهد العالية وتحويلها الى كليات تتبع الجامعات وقد أخذت التوصية التي تقدم بها المجلس في هذا الشأن سبيلها الى التنفيذ وأنشئت جامعة حلوان التي ضمت عددا من هذه المعاهد العالية .
- دراسة الأوضاع الحالية لكليات التربية ومعاهد المعلمين ووسائل تدعيمها ويقوم المجلس بدراسة شاملة لوضع سياسة قومية لاعداد المعلم .
- دراسة نظام المقررات الدراسية في الجامعات .
- رعاية أصحاب الكفايات العلمية في الخارج والداخل .
- دراسة معوقات البحث العلمي ووضع نظام موحد للعاملين في الأنشطة العلمية بمراكز ومعاهد ووحدات البحوث .
- استكمال التخصصات العلمية وثيقة الارتباط بالمجالات التكنولوجية واستكمال نقص التقنيين الفنيين في الأنشطة المعاونة للبحث العلمي .
- دراسة تمويل البحث العلمي وربطه بقطاعات الانتاج والخدمات .
- استكمال تعليم وتدريب المتخلفين والمتسربين من المرحلتين الابتدائية والاعدادية .

هذه أهم المشكلات التي درست في الدورة الثانية أوردناها على صورة رؤوس موضوعات اذ لا يتسع المجال هنا لتلخيص التوصيات الخاصة بكل موضوع فضلا عن الأسس التي استندت اليها المناقشات التي دارت حوله . ويمكن للمهتمين بهذه الدراسات الرجوع الى التقرير الأصلي والوثائق الأخرى التي لدى المجلس .

هذا وتجدر الإشارة هنا الى أن التقرير قد نوه بأن كثيرا من توصياته التي وافق عليها السيد رئيس الجمهورية قد أخذت طريقها الى التنفيذ عن طريق السلطة التنفيذية . ومن بين هذه التوصيات التي نقتت يسرد التقرير ما يأتي :

● تطوير بعض برامج التعليم العام واعادة النظر فى القرارات والكتب الدراسية فى مراحل التعليم بواسطة لجان شارك عدد من أعضاء المجلس فى عضويتها أو فى رياستها .

● انشاء المدارس ذات الفصل الواحد أو الفصلين لاستيعاب جميع الملزمين بالمدارس الابتدائية من مختلف الأعمار ممن فاتهم قطار التعليم .

● تحقيق الاستقلال المالى والادارى للجامعات والمعاهد العالية ومراكز ومعاهد البحوث وقد صدرت للقرارات التنفيذية فى هذا الشأن .

● انشاء جامعة مستحدثة قوامها مجموعة من المعاهد العالية الفنية فى اطار التعليم الجامعى ، مما يتفق مع الاتجاهات العالمية الحديثة ، هذا مع ضم بقية المعاهد الأخرى الى بعض الجامعات القائمة .

● اجراء بعض التعديلات على نظم امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية حيث أتيحت الفرصة للطلاب الراسبين فيه والمتخلفين عنه بأعذار مقبولة دخول امتحان الدور الثانى .



هذه أيها القارئ العزيز بعض انجازات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الثانية واننا لندرجو لهذه المؤسسة التوفيق فى خدمة التعليم والبحث العلمى كما أرجو أن يكون هذا العرض قد ساعد بعض الشئ على مشاركتك فيما يقوم به هذا المجلس من نشاط لا شك فى أنكم تهتم بمتابعته .



كيف نعدّ الطّفل نفسياً للذهاب إلى الحضانة ؟

بقلم : الدكتورة عواطف إبراهيم محمد

مدرس المناهج بكلية تربية طنطا

لا شك أن انفصال الطّفل المفاجيء عن منزله بقصد الذهاب الى دار الحضانة ، شبيه من الوجهة النفسية بقطاعه من ثدى أمه ، ونحن نعلم أن الفطام المفاجيء له آثاره الوخيمة على الطّفل من الناحيتين الجسمية والنفسية . ولكي تتم هذه العملية دون قسوة أو أرهاق على الطّفل ، يجب أن يستعاض الطّفل عن الثدي بتناول أطعمة خارجية في كوب أو ملعقة .

وينصح الطبيب عادة بأن يبدأ الفطام في الشهر الخامس أو السادس بأن تستبدل الأم إحدى الرضعات يوميا بوجبة خارجية ، وبعد أن يتعود الطّفل هذا النظام مدة لا تتجاوز الشهر ، يتعين على الأم أن تستبدل رضعة أخرى بطعام خارجي وهكذا حتى تصبح جميع الرضعات مستبدلاً بها أغذية .

مما تقدم نجد أن نظام التدرج هو الأعداد السليم لفطام الطّفل . والحق أن انفصال الطّفل عن البيت الذي يألفه لكي يتوجه الى دار الحضانة راضياً مطمئناً ، يتطلب أعداداً متدرجاً خلال سنوات عمره الأولى التي يقضيها في منزله بين أبويه وأخوته وذويه .

● فعلى الأبوين مساعدة الطّفل على الاعتماد على نفسه في القيام ببعض أعماله : كتناول طعامه بنفسه ، وتنظيم ذهابه الى المرحاض عند قضاء الحاجة ، وارتداء ملابسه وخلعها بمفرده ، وترتيب ملابسه أو لعبه في مكانها المحدد . . وما من شك في أن نجاح الطّفل في هذا الاستقلال يزيده ثقة بنفسه ويقلل من اعتماده على الغير .

● وعليهما عدم تهديد الطّفل بإرساله الى المدرسة « إذا لم يتبع السلوك القويم في المنزل » وبهذه الطريقة لا يرسخ في ذهن الطّفل أن الحضانة مكان للعقوبة ، فالحضانة من وجهة نظر الطّفل تحرمه من التمتع بالعاطفة والاهتمام اللذين تحيط بهما الأسرة عادة طفلاً قبل ذهابه الى المدرسة ، ولهذا

تعتبر الحضانة مكانا مفيدا ولكنه غير محبوب الى نفسه ، فاذا توالى تهديدات الأسرة لطفلها بإرساله الى الحضانة حتى يتأدب ، نشأ عند الطفل شبه صراع أو ما يسميه بعض علماء النفس بالتناقض الوجداني .

● وعلى الأم مصاحبة طفلها لزيارة دار الحضانة زيارات عابرة قبل ذهابه اليها كي يشعر الطفل بأن الحضانة مكان جذاب بما يحويه من لعب مختلفة وأراجيح وأدوات فلاحية ونشاط موسيقى . . ان مشاهدة الطفل لغيره من أقرانه وهم يمرحون في الدار ، يهيؤه نفسيا لقبول فكرة الذهاب الى المدرسة عندما يحين أوانها .

● ويدعم هذا الاتجاه عند الطفل الأحاديث اليومية التي تدور بين الطفل وأمه ، فهذه الأحاديث من شأنها إثارة اهتمامات الطفل بدار الحضانة ، ويمكن اشراك الطفل في اختيار ملابس جديدة استعدادا للمناسبة .

● ان ادماج الطفل شيئا فشيئا مع مجموعة من أطفال الجيران والأصدقاء يعوده على الأخذ والعطاء في اطار الحياة الاجتماعية .

● وعلى الأم اغتنام فرصة ذهاب طفل من أطفال الجيران الى الحضانة لاقامة علاقات ودية بينه وبين طفلها ، فذلك يدعو الى أن يشجع أحدهما الآخر ، كما أن اتئناس أحدهما بالآخر سيقول من شعور الوحدة الذي يزعج الطفل المبتدئ في أول عهده بالحضانة .

● وعلى الحاضنة والأم السماح للصغير بإصطحاب لعبة من لعبه الى الحضانة (دمية ، مسدس ، دب ، كرة وما شابه ذلك) وهذا اتجاه عام في الأطفال تلحظه المشرفات على دار الحضانة . والواقع أن بقاء اللعبة مع الطفل في دار الحضانة يلطف من مشاعر القلق التي تنتاب الصغير عندما يتواجد في مكان غريب عنه بعيدا عن أسرته ، بمعنى أن اللعبة تمثل لدى الطفل الرابطة القوية الموجودة بينه وبين أسرته .

● وعلى الأم اقامة علاقات طيبة مع الحاضنة ومديرة الدار ، والمدائير المكلفة برعاية الصف الموجود به طفلها ، فهذا من شأنه أن يدعم ثقة الصغير في هؤلاء جميعا ، وشيئا فشيئا يالفهم جميعا ويسعد بالتواجد بينهم . وهذا الأمر يتطلب من الأم أن تتردد من حين لآخر على الحضانة .

والواقع أن حضور الصغير الى الحضانة وانتظامه فيها يتوقف الى حد كبير على مدى إثارة الحاضنة لاهتماماته ومدى ما تقدمه له من مناشط تزيل عنه وحشة المكان وتدمجه بون أن يشعر في اللعب والعمل مع جماعة الرفاق .

وقد أكدت الدراسات النفسية الأمريكية على الأطفال تأثير الجو العام الذى يتحرك فيه الأطفال على جهازهم العصبى ، كما أكدت دراسات أخرى مماثلة أن طريقة تنظيم الفصل وترتيبه قد تساعد أو تعوق نمو الروابط الاجتماعية بينهم ، بمعنى أن الصراع يزداد وقوعه بين الأطفال اذا كان الحيز المكانى والأدوات الخاصة بمناشطهم لا تتناسب مع أعدادهم .

والملاحظ أن استرسال الصغار فى البكاء فى أول عهدهم بالحضانة ، وشدة الحاحهم فى طلب ذويهم ، يرتبطان الى حد بعيد بمدى تنظيم الفصل وأعداده لاستقبالهم ، ذلك أن الفصل الذى يتضمن مقاعد ومتناضد فقط لا يعتبر فصلا نموذجيا لأنه يفتقر الى أدوات اللعب والأجهزة التى من شأنها جذب اهتمامات الأطفال وشحن جهدهم للعب والعمل وبذلك تكون وحشة المكان سببا فى وقوعهم فريسة سهلة لأفكارهم وهواجسهم

ولهذا تلتزم دور الحضانة بتنظيم أركان متنوعة فى الفصل تنسق على غرار قطاعات مختلفة من منازل الأطفال ، وعلى سبيل المثال لا الحصر : ركن يمثل حجرة نوم البمية ، وآخر يمثل حجرة الطعام وثالث حجرة الاستقبال والمكتبة والتليفون ورابع حجرة المطبخ وخامس حجرة الاستحمام وصالون الحلاقة وسادس لاستنبات بعض البذور أو للجراج .

والحق أن هذه الأركان تثير اهتمامات الأطفال بما تقدمه لهم من امكانيات التجريب أو من فرص تقمص الشخصيات الحبيبة الى نفوسهم ، بمعنى أنها قنطرة تضيق الفجوة بين حياة الطفل الجديدة فى الحضانة وحياته المنزلية التى ألفها وتعود عليها من قبل .

والواقع أن هذه الأركان وإن كانت امتدادا لما يألّفه الطفل ويعايشه فى منزله فهى ليست لها صفة الثبات بل يتجدد تنظيمها ، فكلمة فتر اهتمام الأطفال بأحد الأركان ، استعاضت الحاضنة عنه بركن آخر يثير خيالهم ويهذب ثوبهم ويدفعهم الى النشاط والعمل برضا وسعادة ، وكلما نجحت الحاضنة فى ذلك كلما تمسك الأطفال بحضانتهم فلا يرضون عنها بديلا .



العلاقة بين الذكاء ومستوى التحصيل في الثانوية العامة

اعداد : دكتور محمد مصطفى زيدان

كلية التربية - جامعة أسيوط

أهمية البحث :

تقيس كثير من البحوث ذكاء الأفراد باستخدام أحد اختبارات الذكاء الصادرة والثابتة ثم تنتهي هذه البحوث بتعميمات عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء وبعض العوامل الأخرى ، لكن هذا التعميم قد يجانب الصواب حيث أن اختبارات الذكاء لا تستخدم تعريفا واحدا للذكاء ، ومن ثم نجد أن اختبارات الذكاء المختلفة لا تقيس شيئا واحدا بل تقيس الذكاء من زوايا متعددة ، بعبارة أخرى تختلف الاختبارات فيما بينها بالنسبة لما يسمى بالقدرة العقلية العامة .

وكل اختبار يقيس شيئا معينا بذاته يسمى الذكاء من وجهة نظر واضع الاختبار وهذا يختلف عما يقيسه اختبار آخر وضع لقياس الذكاء .

هدف البحث :

يهدف هذا البحث الى :

اولا : ايجاد العلاقة الارتباطية بين اختبارين للذكاء : اختبار الذكاء العالي ، واختبار القدرات العقلية الأولية .

ثانيا : ايجاد العلاقة الارتباطية بين كل من اختباري الذكاء ودرجات مجموعة من الطلبة في امتحان الثانوية العامة (القسم العلمي) .

فروض البحث :

الفرض الأول : يرتبط امتحان الثانوية العامة ارتباطا ايجابيا مع كل من اختباري الذكاء العالي والقدرات العقلية الأولية .

الفرض الثاني : العلاقة بين الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالي ،

والذكاء كما يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية علاقة ايجابية ، ولكن منخفضة (غير دالة) .

الفرض الثالث : درجات الطلبة في الثانوية العامة ترتبط ارتباطا ايجابيا مع مستوى الذكاء ولكن هذا الارتباط يختلف باختلاف اختيار الذكاء المستخدم في القياس .

العينة :

اختار الباحث ٧٧ طالبا عشوائيا من بين مجموع طلبة السنة الثانية علمي (جميع الشعب : رياضة ، طبيعة وكيمياء ، بيولوجي) بكلية التربية بالمنصورة ، وحصل على المجموع الكلي لدرجاتهم بالسنة الأولى عام ١٩٧٤ ، وهم يمثلون ٥٪ من مجموع العينة الكلية .

ومما هو جدير بالذكر أن هؤلاء الطلبة حصلوا على الثانوية العامة عام ١٩٧٣ .

التخصص	عدد الطلبة
رياضة	٤٤
طبيعة وكيمياء	١٧
بيولوجي	١٦
المجموع الكلي	٧٧

منهج البحث :

المنهج التجريبي : اذ تعتبر الملاحظة العلمية والقياس الدقيق من أهم الأسس التي يقوم عليها المنهج العلمي السليم ، فضلا عن أنهما يعتبران من الأدوات العلمية السليمة التي تؤدي الى دراسة الظواهر واجراء القياس الدقيق لها وخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية للوصول الى النتائج المرجوة ، لذلك كان أمرا ضروريا أن يتمسك الباحث بالملاحظة والقياس في الدراسة الحالية ، كما كان لزاما عليه أيضا أن يختار عينات تكون موضوعا للدراسة الحالية ، يمكن عن طريق دراستها وملاحظتها تحقيق صحة الفروض التي وضعت في هذا البحث .

والعوامل المستقلة في هذا البحث هي نسبة ذكاء التلاميذ كما يقيسه

اختبار الذكاء للأستاذ الدكتور السيد خيرى من جهة ، ثم درجاتهم فى اختبار القدرات العقلية الأولية للأستاذ الدكتور زكى صالح من جهة أخرى .

والعوامل التابعة هى مجموع درجات هؤلاء التلاميذ بالثانوية العامة .

المنهج الإحصائى : استخدم الباحث معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين مجموع درجات التلاميذ فى الثانوية العامة ودرجاتهم فى اختبار الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالى للدكتور السيد خيرى ، ثم العلاقة بين مجموع درجات التلاميذ فى الثانوية العامة بدرجة ذكائهم كما يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية للدكتور زكى صالح ، وأخيرا العلاقة بين درجات التلاميذ فى اختبار الذكاء العالى بدرجاتهم فى اختبار القدرات العقلية الأولية .

الأدوات والوسائل المستخدمة :

أولا : اختبار القدرات العقلية الأولية : وهو من أعداد الدكتور زكى صالح وهو مؤسس على اختبار ثرستون فى القدرات العقلية الأولية . وقيس هذا الاختبار أربعا من القدرات العقلية الأولية الأساسية فى النجاح الدراسى والنجاح المهنى ، والتي تلزم معرفتها فى التوجيه التعليمى والمهنى للأفراد ، يضاف الى ذلك أنه يعطى صورة عامة عن ذكاء الفرد والقدرات التى يقيسها هذا الاختبار هى :

القدرة اللغوية – القدرة على الإدراك المكاني – القدرة على التفكير و « الاستدلال » – القدرة العددية – الذكاء .

ثانيا : اختبار الذكاء العالى : أعد هذا الاختبار الأستاذ الدكتور السيد محمد خيرى .

يتكون هذا الاختبار من ٤٢ سؤالا تتدرج فى الصعوبة ، وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية وهما :

– القدرة على تركيز الانتباه ، الذى يتمثل فى تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة .

– القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال ، الذى يتمثل فى المقارنة بين عدد من الأشكال للكشف عن العلاقة بينها .

– الاستعداد اللفظى ، ويتمثل فى التعامل بالألفاظ فى أسئلة التعبير والمترادفات .

– الاستدلال اللفظي ، ويتمثل في الأحكام المنطقية والتناسبات اللفظية .

– الاستدلال العددي ، ويتمثل في حل سلاسل الأعداد وأسئلة التفكير الحسابي .

ويصلح هذا الاختبار لقياس الذكاء في المستويات التعليمية الثانوية وما يعادلها ، والعليا والجامعية بما في ذلك الدراسات العلمية أو الأدبية ، النظرية أو العلمية .

تفسير النتائج :

الفرض الأول : ثبت صحة الفرض الأول حيث وجد أن العلاقة بين الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالي ، والذكاء كما يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية (معامل الارتباط ٣٧) أي أنه ايجابي ولكن منخفض حيث أن الاختبارين – كما سبق الإشارة – ومن المعروف أنهما يقيسان قدرة واحدة وهي الذكاء ، وكان من المتوقع أن نجد العلاقة الارتباطية بينهما علاقة ايجابية مرتفعة .

الفرض الثاني : ثبت صحة الفرض الثاني حيث دلت النتائج على أن الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالي يرتبط ارتباطا ايجابيا مع درجات الثانوية العامة (٣٤٩٨) عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

الفرض الثالث : ثبت صحة الفرض الثالث حيث وجد أن الذكاء كما يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية يرتبط ارتباطا غير دال ١٨٢ ر مع درجات الثانوية العامة .

التوصيات :

أولا : بالرغم من توافر شروط الاختبار الجيد في كثير من اختبارات الذكاء ، إلا أنه يجب أن يدقق الباحث في اختيار اختبار الذكاء المناسب لما يريد قياسه .

ثانيا : عدم الاعتماد على اختبار واحد لقياس ذكاء الفرد بل ضرورة استخدام أكثر من اختبار ذكاء لهذا الغرض .

ثالثا : ضرورة إيجاد العلاقات الارتباطية بين اختبارات الذكاء وبعضها

البعض وذلك للحصول على ما يسمى بحساسية كل اختبار فى
اظهار الفروق الفردية بين الأفراد .

رابعاً : يرى الباحث نتيجة لما توصل اليه ضرورة تحليل امتحانات الثانوية العامة لمعرفة القدرات التى تقيسها ، ومقارنة هذه القدرات بأهداف المنهج من جهة والمادة الدراسية من جهة أخرى ، وبذلك نتخلص من وضع امتحانات الثانوية العامة على حسب التقدير الشخصى للممتحن ، والذي قد يؤدي فى كثير من الأحيان الى جعل الامتحان لا يقيس القدرات الحقيقية التى يهدف اليها المنهج ، بل أكثر من ذلك لا يتناسب مع قدرات التلاميذ الفعلية . ففى بعض السنوات يأتى الامتحان أسهل مما يجب أن يكون ، وفى البعض الآخر يأتى الامتحان أصعب مما يجب أن يكون ، أو قد لا يتناسب الامتحان مع الزمن المقرر له ، ومن ثم لا يكشف الامتحان عن الفروق الفردية الفعلية بين الطلبة .

أما بالنسبة لامتحانات الثانوية العامة فإننا نوصى بأن تتميز أسئلة الامتحانات لهذه الشهادة بما يأتى :

أولاً : أن تكون معبرة عن مواقف يوضع فيها الطالب ويطلب منه التصرف والوصول الى حل لهذه المواقف وبذلك يستطيع الطالب أن يستخدم ذكاءه .

ثانياً : ألا تكون هذه الأسئلة مجرد استظهار للمعلومات التى حصل عليها الطالب أثناء الدراسة سواء من المدرس أو من الكتاب المدرسى لأنه فى هذه الحالة يكون الامتحان استرجاعاً لمعلومات لا تقيس أية قدرات لدى التلميذ .

ثالثاً : ولما كان التفكير هدفاً أساسياً من أهداف العملية التعليمية ، بل نستطيع أن نقول أنه أهم هدف لهذه العملية ، فإن الامتحانات فى هذه الشهادة يجب أن تحرص على أن يستخدم التلميذ تفكيره وذلك عن طريق تقديم مشكلات علمية تخص ما يدرس للتلميذ ويطلب منه أن يجد الحلول لها .

رابعاً : ولما كان التفكير العلمى هو أهم أنواع التفكير الذى تستهدفه العملية التعليمية قضاء على أنواع التفكير الأخرى التى تسود المجتمع المصرى والتى كثيراً ما تنحرف بالسلوك انحرافات غير سليمة

كالتفكير الخرافى والتفكير الغيبى ، فان الامتحانات فى هذه الشهادة يجب أن تكون موجهة الى اختبار قدرة التلاميذ على استخدام هذا النوع من التفكير .

خامسا : نظرا لما أثبتته البحث من عدم وجود علاقة ايجابية عالية بين التحصيل وبين القدرات العقلية الأولية ، فمعنى هذا أن الذين يقبلون فى الكليات على أساس التحصيل يتضمن اختيارهم احتمال فشلهم فى دراساتهم ، وهذا ما نلاحظه عادة فى السنوات الأولى والاعدادية من الكليات الجامعية حيث تنخفض نسبة النجاح فى هذه السنوات انخفاضا كبيرا .

سادسا : لما كان الاختيار للجامعة يقوم على أساس المجموع التحصيلى ، فان هذا البحث يثبت أن هذا المعيار غير صالح على الاطلاق لهذا الاختيار ويجب أن يلجأ المختصون الى معايير علمية جديدة تحقق حسن الاختيار وسلامته العلمية .

ويجب أن يتلو هذا البحث بحوث أخرى تصدد نوعية الامتحانات التى يمكن أن تكون لها علاقة ايجابية عالية بالقدرات العقلية الأولية وذلك عن طريق التجريب العلمى حتى نقضى على الفاقد فى العملية التعليمية الى حد كبير ، وذلك بتوجيه التلاميذ الى ما يناسبهم من دراسات فنقضى بذلك على مشكلة من أهم مشكلات التعليم الجامعى فى جمهورية مصر العربية .



تطوير تدريس الرياضيات ضرورة ومسئولية ...

جورج نجيب ملطى

عضو بعثة الاتحاد السوفييتى

التطوير فى تدريس الرياضيات هو ضرورة لأسباب أهمها ، الضرورة من حيث النظر الى طبيعة العلم عموما وتناول المختصين له فى العالم ، والضرورة من حيث حاجة مجتمعنا اليه ، والضرورة ثالثا من وجهة النظر التدريسية المحلية للمادة . وفى تلك الأطر الثلاثة يوجز الكاتب ما يلى :

● الرياضيات كأي علم نمت وتطورت ، وإذا كان القرن الماضى قد شهد رياضيات يمكن تسميتها بحق - وحتى بالنسبة لمناهج التعليم العالى لدينا - بالرياضيات الحديثة فإن القرن العشرين قد شهد هو الآخر رياضياته انطلاقا من الأسس التى أعطتها رياضيات القرن التاسع عشر ، وإذا كانت رياضيات القرن التاسع عشر قد أكدت على التجريد والتعميم وبنيت نظاما وتراكيبا ، وإذا كان هناك قول بأن الرياضيات الحديثة هى مجرد أسلوب أو طريقة تدريس فإن القول المدحض له ، أن الأصح هو أن الرياضيات كأي علم قد نمت كمادة بل وزادت الى درجة تساؤل البعض عن صحة أن الكم فى مسادة الرياضيات يتضاعف كل عشر سنوات فى الوقت الحالى ، إلا أن التطور فى تناول الرياضيات لم يأخذ فقط بالنمو الرأسى الكمى التراكبى وإنما صاحبه تطور فى الأسلوب الكيفى النوعى التحديثى ولا شك أن هذا هو مما أضفى على الرياضيات المدرسية المطورة فى المشروعات العالمية اسم الرياضيات الحديثة وما جعل البعض ينظر الى تطور الرياضيات على أنه ثورة الرياضيات .

اذ أن زيادة عدد طوابق بناء هو نمو وهو تطور أما زيادة عدد الطوابق المصحوبة بتغيير فى أشكال وأساليب كل طابق جديد بعد إعادة تشكيل الطوابق الأصلية هو بلا شك إضافة واستحداث .

ولا شك أن تقدم التكنولوجيا ونمو الرياضيات يعدان من عوامل ظهور الحاسبات الالكترونية فى نهاية النصف الأول من القرن العشرين والذى فى نفس الوقت يعد حافزا لاستزادة فى الترييضيات .

ولقد تأخرت الرياضيات المدرسية قرونا عن الرياضيات المتناولة من جانب العلماء والمستخدمين من جانب التكنوقراطيين مما كان داعيا لظهور مشروعات ادخال رياضيات أكثر حداثة الى المدرسة بدءا من منتصف القرن الحالى حتى يتعرف الطلاب على مفاهيم وأساليب ومادة ، بها وبها معا يمكن متابعة الدراسة فى مستويات أعلى وبعمق أكبر لرياضيات العصر وتطبيقات تلك الرياضيات فى العلوم المختلفة وتضييقا للهوة بين الرياضيات المدرسية ورياضيات العصر .

وقد أثمرت الجهود المشار اليها بالدول التى بدأت التطوير منذ فترة طويلة نسبيا - اذا قورنت بالفقرة التى بدأنا فيها محاولة التطوير - عن جهود حالية تستهدف الوقوف على اتجاهات جديدة فى تطوير التطوير وأهم تلك الجهود ، البحث عن الجوانب التى ينبغى العمل على الاستزادة منها أكثر ، هل الجانب النظرى بما فيه من نظريات المجموعات Seto أم الجانب التطبيقى بما فيه ادخال الحاسبات الالكترونية الى المدرسة وفى الجانب الأخير يبرز مرة أخرى اتجاهان : تدريس استخدام الحاسب الالكترونى أم الاهتمام بتدريس المنطق الرياضى كأساس واذا اتجه الى استخدام الحاسب الالكترونى فهل يكون ذلك قاصرا على مهاراته أم يتعدى ذلك الى دراسة لغة الحاسب الالكترونى .

أى أن البحث فى الوقت الحالى بالدول التى قطعت شوطا كبيرا فى تطوير تدريس الرياضيات المدرسية يتجه الى التساؤل ليس عن ضرورة التطوير وانما عن درجة التطوير اللازمة فى الجوانب المختلفة .

● أما ضرورة التطوير بالنسبة لمجتمعاتنا فان هذا لا يحتاج الى جهد كبير لايضاحه اذا ما نظرنا الى الدور الذى على الوطن العربى عامة ومصر بصفة خاصة أن يلعبه واذا ما نظرنا الى حقيقة أن العلم الحديث هو رهن بتعليم حديث ، وحاجتنا لئلا يفوتنا أن نلحق بعلم العصر وتكنولوجيا العصر . ولا ننسى هنا الاستخدام المتزايد من جانب المتخصصين المختلفين للرياضيات فبعد أن كانت الرياضيات لغة لكل علم يريد لنفسه هذه الصبغة أصبحت الرياضيات أداة مؤثرة فى الكثير من العلوم الاقتصادية والاجتماعية .

وهنا تجدر الإشارة الى أن مشروع اليونسكو الريادى لتطوير تدريس الرياضيات بالبلاد العربية كان الهدف من البدء به فى المرحلة الثانوية هو الاسراع فى تطوير مناهج التعليم الجامعى ليس فقط لدارسى الرياضيات وانما لدارسى العلوم الأخرى الطبيعية كانت أو غير طبيعية علما بحثا أو تطبيقيا ايماننا بتأثير ذلك على مناشط الحياة المختلفة للمجتمع بما فيها المناشط الاقتصادية .

● وعن وجهة النظر التدريسية المحلية فإن أسلوب تناول الرياضيات الحديثة يعتمد على مبدأ اعطاء السبب والمعللة . ولا شك أن هذا الهدف كان هدفاً أولياً في كل تدريس للرياضيات ، آمن به المختصون بتدريس الرياضيات والمعاملون في الميدان وسجلته أجهزة التوجيه الفني بوزارة التربية إلا أن ترجمته الى سلوك في ظل تدريسنا للرياضيات التقليدية عوق بأسباب عديدة أهمها :

١ - الكتاب المدرسي وعيوبه المتعددة فمثلاً وعلى سبيل المثال كتاب الصف الأول الاعدادي حتى يصل الى أن $٢ \times ٣ = ٦$ لجأ الى الاستعانة بالأطوال .

ل ل ل ل ل ل

وكذلك يصل الى أن (مساحة المعين) مساحة المثلثين = قطر المعين $\times \frac{1}{2}$ القطر الآخر ثم يكتب وبصورة أخرى مساحة المعين = $\frac{1}{2} \times$ أحد القطرين \times القطر الآخر . وهنا فاتته الفرصة لكي يعرض لخواص أساسية هي الدبجية Associativity والابدالية Commutativity وهي الخواص الأدق والأعم بدلاً من الاستعانة بأطوال أو كتابة نتيجة دون سند من منطق أو مبدأ .

٣ - وإذا كان فيما عرض فات الكتاب توضيح مبادئ أساسية أدق وأعم فإن الكتاب المدرسي يلجأ في أحيان أخرى الى أن يخلص سريعاً الى قاعدة عامة للاستخدام بغض النظر عن أن القضية قد نوقشت في حالة خاصة فقط . فالبعد بين نقطتين ١ (س١ ، ص١) ، ب (س٢ ، ص٢)
 $= (س١ - ص١) + (س٢ - ص٢)$.

وبالكتاب المدرسي للصف الثاني الثانوي لا يعرض سوى شكل واحد لحالة خاصة وهي كون كل من النقطتين في الربع الأول أي كون س١ ، ص١ ، س٢ ، ص٢ كلها موجبة ثم يستخدم الكتاب ذلك القانون والمثبت في حالة خاصة كقانون عام مهما كانت قيم س١ ، ص١ ، س٢ ، ص٢ وذلك دون أن يكلف نفسه مشقة استثارة فكر التلميذ الى أن يبحث ولو بنفسه عن اجابة للسؤال ، هل القانون يظل صحيحاً مهما كان وضع النقطتين ؟ كما أن الحد الأدنى الذي يمكن قبوله في هذا الموضوع من وجهة نظر الكاتب هو دعوة التلميذ الى الاطمئنان الى صحة ذلك القانون مهما كان موضع النقطتين بالنسبة للارباع الأربعة سواء كانا في ربع واحد أو في ربعين مختلفين .

٣ - الكتاب المدرسى فى الصف الثالث الثانوى يقول بأن « المنشور القائم هو ما كانت أحرفه عمودية على احدى قاعدتيه » .

متناسيا أن الدقة تقتضى النص بوجود « حرف جانبي عمودى على احدى قاعدتيه » حيث أنه سبق أن عرض الكتاب لأن الأحرف الجانبية متوازية . وبذا تصبح بقية الأحرف الجانبية عمودية على كل من القاعدتين كنتيجة لوجود حرف جانبي عمودى على احدى القاعدتين .

٤ - عدم مراعاة تلك الكتب لسلامة السياق المنطقى والترابط فيما بينها وفيما بين موضوعات الكتاب الواحد وهذا يدعو الى احباط للتلميذ وفقدان للثقة بنفسه وعلى سبيل المثال فى كتاب الهندسة الفراغية الحالى للصف الثالث الثانوى يقول الكتاب بأن « اذا كان كل مقطع فى كثير السطوح شكلا محدبا فيقال أنه كثير السطوح المحدب » .

وقات الكتاب أن يراجع الكتب السابقة ليصل الى نتيجة هي أن التلميذ لم يدرس فى المقررات السابقة لدراسته تقسيم الأشكال الى محدب ومقعر .

واذا كان كتاب الصف الأول الاعدادى يعطى التمثيل البيانى للدالة $v = 1s$ بعد أن أعطى فى بداية الكتاب التمثيل البيانى للعلاقة بين السرعة والزمن لجسم يتحرك بسرعة منتظمة فان الكتاب لم يشر الى العلاقة القائمة بين حالتى التمثيل البيانى المذكورتين .

والواقع أن اهتمام كتبنا المدرسية فى الرياضيات التقليدية بالوصول الى الغاية بعدا عن ذكر خاصية هامة وتطبيق حالة خاصة فى حالات اعم دون اعطاء مبرر لذلك وعدم الدقة فى العرض وأخيرا عدم مراعاة سلامة السياق المنطقى للمادة والترابط بين الموضوعات تعد معاول هدم أربعة أساسية يصعب أن يخلو منها كتاب مدرسى فى الرياضيات التقليدية بل ويصعب ألا تتكرر أمثالها فى الكتاب الواحد .

والى جانب ذلك كتب الميكانيكا وعلى سبيل المثال فان القانون :

$f = \frac{1}{2} \cdot \frac{v}{t}$ برهن فى حالة خاصة ويرسم لتلك الحالة ، حيث كل من f / v / t كميات موجبة الا أن الكتاب يستخدم القانون فى جميع الحالات بما فى ذلك كون f سالبة وأن أشار الكتاب الى ضرورة مراعاة الاشارات فى استخدام القانون الا أنه لم يعط مطلقا سبب صحة استخدام

القانون فى جميع الأحوال حيث لم يبرهن على صحته فى الحالات المختلفة ولم يستقر التلميذ لبحث ذلك .

٢ - التدريس داخل الفصول فانه يعكس الى حد كبير جدا عدم الايمان بأهمية البحث عن العلة والسبب وانما يعطى فقط تطبيقا للقوانين وتصنيفا لأنواع المسائل مما يحولها الى مهارات تسيطر عليها الآلية الى حد كبير .

ويتجلى هذا ليس فقط فى اتباع ما يأتى به الكتاب المدرسى من معالجات تحتاج الى اعادة نظر فيها وانما فى الابتعاد عن المحاولات الجديرة بالتقدير من جانب بعض تلك الكتب فى بعض المواضيع .

فكتاب الصف الأول الاعدادى بوضعه السابق كان يوضح قواعد الإشارة وأسباب النتيجة عند ضرب الكميات تبعا لإشارتها الا أن المعلم كان يختصر الطريق الى القواعد بالصورة المعروفة لكل من درس الرياضيات التقليدية $+$ $+$ $=$ $+$ ، $+$ $-$ $=$ $-$ ، $-$ $+$ $=$ $-$ ، $-$ $-$ $=$ $+$ وعادة يكتفى بتسجيلها فى كراسة التلميذ وخاصة فى نهايتها كقواعد للحفظ قد تصل الى النص « اذا تحدثت الاشارات كانت الإشارة موجبة واذا اختلفت كانت الإشارة سالبة » .

وهنا تجدر الإشارة الى أنه اذا سأل التلميذ عن سبب ذلك كان الجواب انها « كذلك » وبذا نند تطلع التلميذ للفهم فقد كان ينبغي تشجيعه بالاجابة عن سؤال لماذا ؟ حتى يمكننا أن نستمع منه الى التساؤل ولماذا ليس العكس صحيحا ؟

(أما شرح تلك القواعد فى كتاب الصف الثانى الاعدادى الحالى فقد تأثر الى حد ما باتجاهات المعلمين السابق الإشارة اليها) .

وكتاب الصف الثانى الثانوى فى الميكانيكا يشرح أن المساحة تحت المنحنى الممثل للعلاقة بين الزمن والسرعة فى الحالة العامة تمثل المسافة والمعلم ينظر اليه نظرة الحشو غير المقبول .

(أما فى المرحلة الابتدائية فالتحفيظ هو الأسلوب الأساسى والذى يصل الى حد التنعيم « الربح يساوى المبلغ فى السعر فى المدة ») .

٣ - الكتب الخارجية وهى دائما كانت أسوأ من الكتاب المدرسى بمراحل وشابها الغرض التجارى والبعد عن الأهداف التربوية .

٤ - الامتحانات وما بها من تكرار المسائل والتركيز على أنواع منها وإهمال الأخرى والاهتمام بالمهارات .

٥ - الدروس الخصوصية وفيها فى ساعات أقل بكثير من المقررة للدراسة بالمدرسة كان على المعلم أن يركز على تصنيف التمارين وتحويل المسائل الى مهارات يمكن الالمام بها .

٦ - الادعاء بطول المقررات وما نتج عنه من عدم الاهتمام بما يسميه المعلمون بالتفاصيل إلا أنه وواقعيا ينتهى معظم المعلمين من تدريس المقرر التقليدي قبل نهاية العام الدراسى بأكثر من شهر فيما عدا قلة من المعلمين المتفانين والذين يهتمون بدراسة دقائق الموضوعات وفهمها وهنا تبعد غالبية المعلمين عن هدف تربيوى هام يراه الكاتب وهو أنه خير للتعليم وأجدى أن يتعلم التلميذ كيف يفكر ؟ أكثر من أن يتعلم قيم يفكر ؟ بمعنى أن الاهتمام بكيف المادة التعليمية يجب أن يأتى فى المحل الأول كهدف من العملية التعليمية قبل الاهتمام بكم تلك المادة . ولا شك أن العطلات المدرسية أثناء العام الدراسى جعلت الواقع الفعلى لعدد أشهر العام الدراسى ينكمش بذلك العدد الى ما لا يزيد عن سبعة أشهر .

٧ - تطوير المناهج التقليدية كان دائما قاصرا على أسلوب الاضافة والحذف والاحالة الى صف أعلى أو صف أدنى ناهيك عن موضوعية أسباب ذلك .

٨ - قلة الاهتمام بعمل دورات تنشيطية للمعلمين فى المادة وطريقة التدريس وكذلك قلة الوسائل الكفيلة برعاية التلاميذ الموهوبين وتطويرها .

وفى ختام عرض الكاتب لتلك المعوقات يؤكد على أنها كانت كلها عوامل متشابكة وتؤثر كل منها فى الأخرى وتضافرت على احباط الآمال لدى الآملين فى تحسين تدريس الرياضيات لدينا وكانت تحتاج الى بحوث كبيرة وعديدة .

● وقد تمت بعض البحوث القليلة المتناثرة فى اطار الرياضيات التقليدية من جانب المتخصصين فى تدريس الرياضيات أكدت كلها على عدم الاهتمام بالفهم ووصلت الى حد أن بعض المفاهيم كان نسبة التحصيل فيه صفر % أو ما يقارب تلك النسبة .

وأن الفلسفة التى أدت الى هذا هو مبدأ الوصاية حيث اعتقدنا كمعلمين أن التلاميذ لا يمكنهم أن يفهموا كل شيء وأنه من الأفضل أن يأخذوا الأمور

ببساطة ما استطعنا الى ذلك سبيلا وكان هذا مفهوما خاطئا لدينا بعكس ما أثبتته تجارب البحث العلمى من تأثير الفهم على التلاميذ بما فيهم الضعفاء وتحسن تحصيلهم ليس فقط فى مجال الفهم وانما فى المهارات وحل المسائل. كما أثبتت التجارب أن التلاميذ قادرون على الفهم بأكثر مما تصورنا .

مما سبق من عرض يتضح أن حال تدريس الرياضيات أهم ما فيه طابع الآلية والانقلاب فى مفاهيمنا كمعلمين فاعلة والسبب مضيعة للوقت وحشو زائد والآلية وأنواع المسائل والمعقد منها هو غاية الغايات وما يجب البحث عنه والاهتمام به .

ولذا فان اصلاح تدريس الرياضيات عندنا كان لابد من البحث عن حل جذرى يحققه حيث أن تدريس الرياضيات وصل الى حد غير مجد الترميم فيه .

والواقع أن الرياضيات الحديثة قدمت لنا بأسلوبها الفرصة المناسبة للتغيير المناسب لنا .

خاصة وأنه قد نشطنا فى اتجاهات علمية محمودة فى طريقة اختيار المناهج وظهور مبدأ تدريس المعلمين والمعلم على وجود كتاب للمعلم وكذلك ضرورة تقويم التطبيق قبل تعميمه ونشأة اللجان الدائمة وغيرها لدراسة مشكلات تدريس الرياضيات واحتوائها على خبراء فى الميدان من جوانبه المختلفة الا أنه كانت هناك آثار جانبية لابد من التنبه اليها وهى الخاصة بالدروس الخصوصية ، وظهور كتب خارجية لها من الاتجاهات والمستوى ما لا ينبغى السماح به الى جانب عدم الاستعانة بالخريجين الأحدث من كليات التربية والعلوم بتوسع أكبر (خريجى السنوات العشر الأخيرة) وكذلك تدريب مئات من المعلمين والموجهين على الرياضيات الحديثة ثم تركهم لسنوات دون الاستعانة بهم فى تدريس الرياضيات الحديثة وأن الكاتب ليقدم هنا نقائج أولية لبحث قام به فى مدارس الرياضيات الحديثة بالصف الأول الثانوى فى ١٢ مدرسة حكومية (هى كل المدارس الحكومية المطبق بها الرياضيات الحديثة بالتعليم الثانوى بجمهورية مصر العربية) .

وموضوعه « فهم تلاميذ الصف الأول الثانوى للمفاهيم المتضمنة فى منهج الرياضيات الحديثة » .

يعود تاريخ البحث الحالى الذى يقوم به الكاتب الى العام الدراسى ١٩٧٠/١٩٧١ فبعد متابعته للمراحل التى سبقت تطبيق المنهج الذى عرف بمنهج الرياضيات الحديثة بالمدارس الثانوية أحس بضرورة تقويم ذلك التطبيق

حتى لا يتحول الى مجرد تطبيق لكتاب مقرر وانما الى تجربة لها الكثير من مقومات التجريب العلمى .

ولما كان لكل علم لغته ومفردات تلك اللغة هي مصطلحاته فقد رأى الكاتب أن تحول تلك المصطلحات لدى التلاميذ من مجرد كلمات عامة الى مصطلحات لها مفاهيم رياضية محددة شيء يعد أساسيا وهدفا يأتى فى المرتبة الأولى من الأهداف التى يجب البحث عن مستوى تحققه والواقع أن أهمية فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى منهج ما هدف نادى به دائما المربون ولجميع المواد : وفى الرياضيات نجد أنه يكاد لا يخلو انتاج مكتوب أو مقروء فى تدريس الرياضيات سواء قبل أو بعد ظهور المناهج الحديثة بالمدارس من الحديث عن أهمية فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية وفى مختلف دول العالم ونذكر هنا أسماء بعض من أكدوا أهمية الفهم للمفاهيم : رسل Rusell, E. بوزول Buzwell, G.T. ، بروئل Brownell, W.A. ، بتلر Butler, C.H. موزمن Mozman, C.H. ، فهر Fehr, H.C. ، لبيب جورجى ، محمد حسين على . والجدير بالذكر هنا أن جميعهم أكدوا أهمية الفهم وأوضح الكثير منهم أن فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية أهم من تمكنهم من المهارات الآلية ورأوا أن المهارات تتحسن عن طريق الفهم وبعضهم أثبت ذلك عن طريق تجارب قام بها بل أن بعضهم مثل موزمان يرى الاهتمام بالفهم ولو على حساب المواضيع المقررة ويكتفى هنا بنكز قول فهر « أن الهدف الأعلى فى التدريس هو أن يحصل الطلبة مجموعة من المفاهيم ... » .

هذا وإذا كان فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى منهج ما للرياضيات يعد هكذا أمرا أساسيا فان ذلك الأمر تتضاعف أهميته اذا كانت تلك المفاهيم محتواه فى منهج جديد بالنسبة للتلاميذ والمعلمين وقد أكد أهمية المفاهيم المتضمنة فى منهج حديث للرياضيات كل الخبراء الذين تحدثوا فى مؤتمر القاهرة (٨ - ١٧ مارس ١٩٦٩) الخاص بتطوير تدريس الرياضيات فى البلاد العربية .

نتيجة لما تقدم فان الكاتب فى عام ١٩٧٠ أعد اختبارات موضوعية لقياس فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى موضوع الفئات وطبق الاختبار على أحد فصول المدرسة الثانوية الجوية ونتيجة لمعطيات نتائج التطبيق فقد عدل من تعليمات الاختبارات وصياغتها واسترشد بذلك فى تصميم اختبارات لقياس فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى موضوعات الفئات ، الرواسم ، العلاقات ، الأنظمة ذات العمليات ، المنطق وقام بتطبيقها على ١٢ مدرسة حكومية ثانوية فى العام الحالى ١٩٧٤/١٩٧٥ وذلك باعتبار تلك الموضوعات تحتوى على مفاهيم تعتبر أساسية فى منهج الرياضيات الحديثة المقرر بالصف الأول الثانوى .

ولتحقيق هذا الهدف فقد أحصيت المفاهيم الموجودة بالموضوعات المختلفة وبلغت في مجموعها ٧٠ مفهوما صمم لها ٢٣٠ سؤالاً احتوى كل سؤال منها على ٧ اجابات مختلفة في المتوسط احداها تعد الاجابة الصحيحة كما اتخذت ترتيبات لاستبعاد احتمالات التخمين للاجابة وقد كانت جملة صفحات الاختبارات ١٤١ صفحة (٤ صفحات منها خصصت لاستفتائين) *

الا أنه بالنسبة للأسئلة الخاصة بالنوع التجريدي فقد اقتصر كل مفهوم على سؤال واحد أما الاجابات المختلفة فكل منها كان يقيس صحة فروض وهذا يعد اضافة جديدة لطريقة صياغة الاختبارات ولم يستخدم من قبل أسئلة التعرف لتقيس الفهم للمفاهيم فيما عدا السؤال الخاص بالتعرف على المعادلة في اختبارات الباحثة نبيلة زكى ابراهيم *

والواقع أنه وبالرغم من صعوبة تصميم الاختبارات الموضوعية وخاصة في الرياضيات على الأخص تلك الاختبارات الخاصة بالمفاهيم وتلك الحقيقة يعرفها كل من جرب معاناة تصميم أمثال تلك الاختبارات ولعل ذلك كان سبباً لأن يقرر برونل عام ١٩٤٠ « قل أن تجد اختبارات صادقة ثابتة لقياس المفاهيم الرياضية » هذا ولا زال قول برونل الى وقتنا هذا صحيحاً الى حد بعيد * حيث نجد أن فارجا Varga, T. في عام ١٩٧١ يؤكد على أن « هناك تناقضاً في التقويم فالأهداف الأقل أهمية مثل المهارة يمكن تقويمها أيسر من تقويم أهداف أكثر أهمية مثل الفهم ولذا ينبغي الاهتمام بتقييم النوع الأخير » الا أن الاختبارات الحالية قد حازت على موافقة الأساتذة المشرفين على البحث من أكاديمية العلوم التربوية بالاتحاد السوفييتي على أنها اختبارات تقيس بصدق الفهم للمفاهيم الرياضية كما حصل الكاتب على ردود مست من الأساتذة الخبراء بالميدان من أساتذة الجامعات والأساتذة المختصين بوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية أكدت جميعها على أن تلك الاختبارات صادقة فيما تدعى أنها تقيسه * وان كان رد الأستاذة سعاد أنيس خبيرة المناهج بالتعليم الاعدادي والثانوي احتوت على تحفظات خاصة بالصياغة لبعض الأسئلة وصعوبة بعضها وتكرار بعض ثالث كما أشار الى سهولة ولطف بعض رابع وكذلك فإن رد الأستاذ محمد أبو يوسف وكيل التربية جامعة عين شمس ورئيس قسم الرياضيات بها احتوى الى جانب التحفظ على صيغة بعض أسئلة الاختبارات على رأي بأن ذلك كان يمكن علاجه لو أنه طرحت هذه الأسئلة على عينة استطلاعية كما احتوى رد الأستاذين على اشادة بالجهد المبذول في وضع الاختبارات *



الحرب النفسية وعمليات غسيل المخ

للدكتور عبد الرحمن عيسوي

أستاذ مساعد علم النفس
بجامعة الاسكندرية

يسعدني أن أحدث القارئ في موضوع من أهم موضوعات الساعة بل هو موضوع الساعة وكل ساعة ذلك لأن الحرب النفسية Psychological warfare عملية مستمرة مفصلة لا تعرف الحدود الزمانية أو المكانية ، فهي ملحة مستمرة في السلم والحرب في الداخل والخارج وأهم من هذه الكلمة المتواضعة اتاحة الفرصة أمام القراء على مختلف تخصصاتهم ومعارفهم لتبادل الرأي والخبرة من هذا الموضوع الحيوى ولا شك أن مثل هذه المناقشة ستكون ذات قيمة عظيمة بالنسبة لخطط الاعلام العربى فى ضوء صحوة العرب على أثر حرب تشرين المجيدة ١٩٧٣ .

مفهوم الحرب النفسية :

يقصد بالحرب النفسية تلك الوسائل غير العسكرية التى تؤثر فى عقائد الناس وآرائهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وعواطفهم وعقولهم واراتهم وعزيمتهم وحماستهم ، وفوق كل ذلك التأثير فى سلوكهم . ويطلق عليها أحيانا أسماء مختلفة منها الحرب الباردة أو الحرب المعنوية أو حرب الأعصاب أو الحرب الفكرية أو الحرب الأيديولوجية أو الحرب الدعائية (١) .

وان كنت فى هذا المقال أميل الى الحديث عن وسائل الاقناع Techniques of persuasion حتى يمكن أن تفكر فى استخدام هذه الوسائل من مجالات كثيرة فى الحياة العملية الى جانب المجال العسكرى ، كالاعلام والاقتصاد والتربية والتصنيع .

(1) Krech, D., Theory and problems of social psychology

أهمية الحرب النفسية :

ان الحرب النفسية ليست مجرد ألفاظ تقال أو أخبار تذاغ وإنما هي عملية تحتاج الى خبرة فنية وتخطيط ودراسة ، ومعرفة بكثير من النظريات السيكلوجية فى الموضوعات الآتية :

– الادراك الحسى وقواعده Perception

– الدوافع الشعورية واللاشعورية

Conscious and unconscious motives

الميل السياسية والاجتماعية والنفسية : Interests

– الاتجاهات العقلية لأفراد الشعب Attitudes

– العقائد (الدينية والسياسية) Beliefs

– العادات والتقاليد السائدة Traditions and customs

– عملية التفكير وطرق الاستدلال والاستنباط Thinking

– سمات الشخصية ومميزاتها Personality traits

– نظريات التعلم Theories of Learning

– طرق التدريس Teaching methods

– استخدام الوسائل المعينة السمعية والبصرية والملصقات والصور التوضيحية والرسوم البيانية ... الخ (١)

هذه من المباحث الهامة فى علم النفس والتي لابد من دراستها عملياً وتجريبياً على المستويين الفردى والجماعى عند أفراد الجماعة التى نوجه ضدها الدعاية أو الجماعة التى نوجهها لصالحها . وتلزم هذه الدراسة قبل البدء فى شن هجمات الحرب النفسية وكذلك تلزم قبل وضع برامج وخطط الدفاع ضد دعايات الأعداء .

(١) صلاح نصر ، الحرب النفسية ٢

العمليات العقلية والشعورية واللاشعورية التي تتصل بالحرب النفسية :

هناك الكثير من العمليات العقلية التي تتدخل في الحرب النفسية منها ما يلي :

- المكبت (Repression) أى دفع الميول الغير مرغوبة الى حيز النسيان
- الإسقاط (projection) أى إسقاط مشاعرنا نحن على الغير
- الإيحاء (Suggestion) أى غرس فكرة فى ذهن شخص آخر دون سند
- التعويض (Compensation) أى التعويض فى نواحى النقص
- التبرير (Rationalization) اختراع أسباب وهمية محل الأسباب الحقيقية للسلوك
- الإزاحة (Displacement) أى نقل الانفعال من الموضوع القوي الى موضوع ضعيف لا نخشاه
- العكسية ((Reaction-formation) أى اظهار عواطف مزيفة عكس عواطفنا الحقيقية
- النكوص (Regression) أى العودة الى مرحلة سابقة من مراحل النمو
- الصراعات المختلفة (conflicts) ومنها صراع الاقبال والاحجام والاقبال والاحجام ، والاحجام ، وتعنى وجود هدفين يرغب الفرد فى القيام بهما معا أو فى تجنبهما معا ولكنه لا يستطيع الا القيام بهدف واحد (١)

وسائل الحرب الدعائية أو الحرب النفسية :

- ١ - القتال الفعلى أو المسرحى وأعمال القدمير والتخريب (Sabotage)
- ٢ - الاذاعات السرية والعلنية
- ٣ - التليفزيون
- ٤ - المكتب والكتيبات والنشرات والمقالات والصحف والمجلات

(1) Sanford, F.G., Psychology, A Scientific Study of Man, 1961

- ٥ - الصور والرسوم والملصقات والاعلانات والشعارات والنداءات .
- ٦ - الشائعات (Rumours) والقصص والأساطير والأغاني والأناشيد والتهافتات والمهرجانات والندوات والمحاضرات والمناظرات .
- ٧ - الموسيقى الحاملة أو الموسيقى الحماسية ومكبرات الصوت والطائرات والمدافع والدبابات التي تقذف المنشورات والأفلام السينمائية والروايات والمسرحيات وما الى ذلك .

عملية غسيل المخ :

عرفنا أن الحرب النفسية تستهدف تغيير اتجاهات الناس وسلوكهم ويصل هذا التغيير الى الذروة في عملية غسيل المخ (Brain washing)

فما الذى نقصده بعملية غسيل المخ ؟

ان اصطلاح غسيل المخ اصطلاح استعارى (Metaphorical term) حديث يقصد به ارغام الفرد على التخلي عن عقائده واتجاهاته وأنماط سلوكه بطريقة متطرفة . ويرتبط هذا الاصطلاح في ذهن الكثيرين بمشاعر الرهبة والخوف . ويعتقد البعض أن هناك آلات حديثة تستخدم فى محو أفكار الفرد وإزالة عقائده ، ولكن الواقع أن الجديد فى هذه العملية هو الاسم فقط وقبل شيوع هذا الاصطلاح كانت تستخدم اصطلاحات أخرى مثل التبشير العقائدى أو القربية العقائدية (Indctrination) ومعناها حث الناس على قبول عقيدة ما دون تفكير نقدي (١) وقد يكون هذا التبشير دينيا أو سياسيا أو اجتماعيا أو فلسفيا ، ولقد استخدمت الثورات المختلفة برامج قوية لاقتلاع العادات السلوكية والفكرية القديمة ، وغرس غيرها ، ولقد فعلت ذلك الصين وألمانيا وروسيا .

كيفية غسيل المخ :

وفى الختام أود أن أستأذن القارئ فى سرد قصة درامية طريفة لشخص .
توضح العمليات المتضمنة فى غسيل المخ والآثار التى تتركها والأسلوب الذى يتبع فى غسيل المخ ثم لحال شخصيته بعد ذلك .

(1) English, H.B. A comprehensive Dictionary of psychological and psycho — analytical term Longmans, 1958.

انها قصة طبيب انجليزى مشهور يدعى (venicent) (١) كان يعمل فى شنغهاى منذ أمد بعيد ، فبينما هو يسير فى أحد شوارع المدينة واذا بقوة مسلحة من رجال البوليس تلقى القبض عليه وتقتاده الى أحد المسجون التى يطلقون عليها مراكز اعادة التأهيل (Re-education centers) حيث وضع فى زنزانة صغيرة ، وكان يوجد بها ثمانية من السجناء القدامى الذين أصبحوا يقومون بدور المعلمين للسجناء الجدد ، دخل الطبيب الزنزانة وأمره الحارس بالجلوس فى وسطها وسرعان ما التف حوله الزملاء الثمانية فى شكل دائرة كاملة وأخذوا فى التشهير به والتهاف فى وجهه مردين : هذا هو الاستعمارى . . . هذا هو الجاسوس . . . ويحضونه على الاعتراف بجرائمه للحكومة ، فيعترض عليهم مؤكدا أنه طبيب وليس جاسوسا ، وأنه يعمل طبيا منذ أكثر من ٢٠ عاما ، فيردون عليه ان الحكومة لديها كل البراهين والأدلة القاطعة الدافعة التى تثبت ادانته ، ثم انهالوا عليه بسيل من الأسئلة المتعددة التى تدور حول نشاطه والتى قالوا عنها أنها كانت مجرد تغطية لتجسس ، واستمر به الحال هكذا يعيش وسط هؤلاء الزملاء لعدة شهور ، وبعد ذلك سيق للمحكمة حيث وجهت اليه تهمة « غامضة » وطلب منه القاضى أن يعترف . وكانت أسئلة القاضى تدور حول نشاطه وأعماله وأصدقائه وزملائه واتصالاته خلال فترة اقامته فى شنغهاى ، ثم أكد له القاضى أن الحكومة تعلم كل شيء عن جرائمه ، وان المسألة ترجع له وأنه اذا اعترف فسوف يتم الافراج عنه بسرعة . واستمرت هذه الأسئلة عشر ساعات متواصلة انتقل الحديث خلالها الى علاقته ببعض السفارات الأجنبية والمنظمات الأخرى .

ولكنه استمر فى ابداء دهشته لماذا قبض عليه منذ البداية ، فثارت ثائرة القاضى وأمر بأن توثق يديه خلف ظهره ، ثم طرده من الحجرة ، وأمره أن يفكر فى المسألة ثانية .

ولم تمض الا عشر دقائق حتى استدعاه القاضى مرة أخرى ولكنه ظل متمسكا ببراءته ، فأمر القاضى بوضع رجله أيضا فى سلاسل ثقيلة ، وبوضعه فى الزنزانة ، وهناك كان فى استقباله الزملاء الثمانية بهتافاتهم واتهاماتهم « المعهودة » التى استمروا فى أدائها طوال الليل ، وكان « فينسنت » قد أمضى طوال يومه ماثلا أمام القاضى . وفى نهاية حفل الاستقبال هذا وجهوا له هذه النصيحة :

(1) J.A. Brown

— عليك أن تبقى مكبل القدمين بالسلاسل ومعلقا يديك وراء ظهرك ، انهم لن يساعدوك لأنك رجعى كبير ، انك ستأكل كما يأكل الكلب ، بفمك ، وأستأذنك ، وعليك أن تعد وعاء الطعام وكوب الشاي بأنفك ، وعليك أن تشرب الجساء ، وإذا أردت أن تتبول فانهم يفتحون لك البنطلون ، وعندما تنتهى ، « ينظفونك » ولن يهتم أى شخص بحالتك الصحية ، ولن يهتم أحد باستحمامك وانك ستبقى فى هذه السلاسل لأنك رجعى ، ولكن اذا اعترقت فسوف تعامل أحسن من ذلك . وفى اليوم التالى استولت على « فينسنت » فكرة ضرورة التخلص من هذه القيود فادلى باعترافات ما عن نشاط جاسوس ما ، ولكن لسوء الحظ كان بالقصة بعض الثغرات فطن اليها القاضى فرفض اعترافه ، وأمر باستمرار المحاكمة ، واستمرار « نشاط الزملاء » وبعد ذلك غير « فينسنت » من طريقته وأخذ يعترف بتفاصيل محادثاته مع زملائه أثناء إقامته فى الصين ، وكانت استجواباته مستمرة متصلة يتخللها فترات للراحة ، كان يساق فيها للمشى حتى يتغلب على النعاس ، ولكن المشى كان يزيد من إرهاقه الجسدى ، وكانت الاستجوابات تتم أثناء الليل ، وفى أثناء النهار كان يكلف بأن يعيد على سجين آخر كل ما اعترف به فى الليلة الماضية مع اضافة كل ما يمكن اضافته من تفاصيل ودقائق ، وفى أثناء الراحة من الاملاء كان الزملاء (Cell-mates) يعودون الى مزاولة نشاطهم المعهود ، وكان الزنزانة كلها « تهتم » باعترافاتهم .

وكان الزملاء يرصدون حركاته وسكناته والفاظه ويسجلونها ويبحثون بها الى رجال السلطة ، وكانوا دائما يقولون له : انك تريد هذه السلاسل ، انك تريد أن ترمى بالرصاص ، لابد أن تكون أكثر اخلاصا وولاء حتى تستريح من هذه السلاسل .

بعد خضوعه لمثل هذه الضغوط القاسية أنهكه التعب واعتراه الاضطراب وتملكه الشعور باليأس وانه لا حول له ولا قوة ، فاستسلم وتوقف عن المقاومة ، ثم قالوا له ان القاضى هو « سيدك الحقيقى » فعندما يسألك فلتجب عليه دائما « بنعم » وإذا قال لك هل كان معك مائة حاسوس آخر ؟ فقل له كلا يا سيادة القاضى بل كانوا أكثر من ذلك انك الآن لست بحاجة الى التمسك بالصواب والخطأ ، ان حياتك ما هى الا مجرد أيام وسوف ترمى بالرصاص وتستريح من كل هذا . وبعد ذلك اضطر الى الاعتراف بنشاطه الحقيقى وعلاقاته بغيره من الناس وعددت أخذت السلطات هذه الاعترافات كأداة للضغط عليه والتهديد والتشهير به .

وكانوا يقولون له . . . اعترف بكل شيء . . . اظهر اخلاصك وولاءك للحكومة اظهر نظافتك وبراءتك . . . اعترف على زملائك وأصدقائك . . . وظلوا به حتى اعتنق فكرة الآخرين . . . مؤداها أنه لا فرق بين تبادل الأخبار بصورة عرضية

وبين التجسس المتعمد ، فاعترف أنه أثناء حركات التحرر الوطني، رأى المدفعية الصينية تجرها الخيول ، فذكر ذلك لصديق أمريكي ٠٠ وهنا أقنعوه بأن هذا الأمريكي كان جاسوسا ٠ وعندئذ طرأت على معاملته بعض التحسينات ، فكان يسمح له بالجلوس أثناء الاستجواب ، وكان القاضي يحدثه بشيء من الود ، ويبلغه أسف الحكومة على الوقت الصعب الذي قضاه وان الحكومة تود الافراج عنه اذا أدلى باعترافات « كاملة » وطلبوا منه أن « يصلح » وأن يكتب اعترافاته ٠ ولكن اذا رفض القيام بعمل شيء ما كانت السلاسل تعود اليه ، وكانوا ينادونه « برقمه » بدلا من اسمه ، وكان يمنح طعاما رديئا ، وكان عليه أن يمشى على رأسه ٤٥ ثانية في سباق رياضي مع غيره من المسجناء ، وكان ينتقد أشد النقد اذا أخفق في ذلك ، وبعد مضي ٣ أسابيع على اتباع سياسة « التدليل » هذه ، أصبح عليه أن يشترك في إعادة تعليم الزملاء ، وكان يعمل بهذه الوظيفة نحو ١٦ ساعة يوميا ، وكانت مناهج الدراسة تدور حول قراءة ومناقشة بعض الكتب والمعادلات والنصوص الشيوعية ، وكان السجين يدرّب على كيفية التعبير عن نفسه من وجهة نظر الغير ، وكانت معظم النصوص تدور حول اهانات الدول الغربية للصين قبل الثورة ، وتؤكد فكرة اشتغال « فينسنت » جاسوسا تحت ستار الطب ، وكان الدرس يبدأ بأن يقرأ المعلم نصا ويناقشه الطلاب وعندما كان « فينسنت » يرفض قبول فكرة معينة كان المعلم يطلب منه أن « يحلل نفسه » وأن يبحث عن أسباب نزعاته « الرجعية » واستمرت هذه المحاولات حتى قبلها « فينسنت » وأصبحت جزءا من كيانه الذاتي ٠ وكان الحوار يستهدف نقد الفرد ذاته ومراجعة أفكاره وآرائه والبحث عن الذات ، وادانة الأفكار السيئة ، وتحليل مشاعره وسلوكه في المزنزاة ٠

وكانت هذه المدرسة تناقش جميع المشكلات العالمية والتاريخية والأحداث اليومية وتفسيرها من الزاوية الصينية ، واذا اعترض الطبيب على شيء من هذا اتهم بأنه مازال « فرديا أو ذاتيا » ويشبه النشاط العقلي في هذه المدرسة بالنشاط المتضمن في عملية العلاج الجماعي (group psychotherapy) مع اختلاف في التأويلات فبدلا من استخدام اصطلاحات « فرويد » تستخدم اصطلاحات كارل ماركس ، فيقال لفينسنت « انك تعاني » عندك عقيدة استعمارية « أو تعاني من مرض البورجوازية » ومن مطامعها وجرائمها واستغلالها ٠ واذا كسر كوب الماء الذي يشرب منه فانه « يضيع أموال الشعب » ، واذا شرب كثيرا من الماء فانه يمتص دماء الشعب ، واذا شغل حيزا

كبيراً أثناء نومه في الزنزانة فإنه يمارس « سياسة التوسع الاستعماري » وبعد حوالى شهر على هذا النحو أعيد استجوابه (Imperial expansion Interrogation) لكى يدخل على اعترافاته بعض التحسينات وكان القاضى يركز على بعض الأحداث الواقعية فى حياته قائلاً له : من هذا الاعتراف العام الغير دقيق يجب أن تبدأ باعتراف أكثر دقة وتشخيصاً وتجسيمياً more concrete لقد ظهر فى اعترافاتك السابقة ثمانية جرائم ، وإذا أنكرت ذلك سوف تفقد التحسن الذى طرأ على معاملتك ، وسوف تعود الى ضوضاء الزملاء والسلاسل .

ولقد قضى « فينسنت » ١٤ شهراً فى مدرسة إعادة التعليم هذه ، وفى خلال السنة الثالثة من سجنه عمل تنقيحاً آخر لاعتراحاته وظهرت بصورة « فريدة ومنقحة » وبدأ يقبل اعترافاته كحقيقة حتى وان كان غير مقتنع بها لتجنب الوقوع فى المشكلات ، وهنا أخبروه أن اتجاهاته قد تحسنت ونقلوه الى مكان آخر فى السجن حيث كان يسمح له بممارسة النشاط الترويجى . وبعد ذلك استدعوه للدلاء باعترافاته باللغة الانجليزية والصينية أمام رجال الصحافة والاعلام ، وسجلت اعترافاته ثم حكم عليه القاضى بثلاث سنوات كان بالطبع قد قضاهما عندهم ، ولم تمض ثلاثة أعوام حتى نقلته سفينة انجليزية الى هونج كونج (Hong Kong) حيث أذاعت وكالات الأنباء قصته .

ولقد خضع بعد ذلك لدراسة سيكولوجية دقيقة كشفت للأسف أنه أصبح مريضاً نفسياً يشعر بالاضطرابات والخوف والشك والاضطهاد حتى من المعالج النفسى ، والشعور بالضيق من العالم الراسمالي والشعور بعدم الأمان .

آثار عملية غسيل المخ على شخصية الفرد :

أن عملية غسيل المخ تؤدي الى ارتداد الفرد الى حالة طفلية يعتمد فيها على الغير ويقبل النظم التى تخضع لها دون مقاومة وذلك لأن يخضع لتأثيرات قوية من البيئة بينما لا يستطيع هو أن يمارس أى ضغط على هذه البيئة ، وبذلك تؤدي عمليات غسيل المخ الى نزع الفرد من ذاته ، ومحو شخصيته ، حيث يعامل السجناء معاملة القطيع دون مراعاة ما يوجد بينهم من فروق فردية ، وإطلاق الأرقام عليهم بدلاً من الأسماء ، وغرس الشعور بالخوف من العالم الخارجى ، وعدم القدرة على التكيف معه ، ولذلك يصاب النزىل بمرض نفسى يمكن أن نسميه العصاب النظامى (Institutional neurosis) أى المرض الذى ينشأ من حياة الفرد داخل السجن والمؤسسة . وتعتمد عملية غسيل المخ على الآتى :

١. - تشكيك الفرد في ذاته identity of selfhood
٢. - الحرمان من اشباع الحاجات الأولية والشعور بالألم والخوف والاهانة
Pain, fear, and humiliation
٣. - فقدان القدرة على التحكم في علاقاته السابقة .
٤. - العودة الى حياة طفلية أو النكوص Regression
٥. - الحاق الضعف والهزال بصحته بحرمانه من النوم والراحة وتعرضه
لسلسلة لا متناهية من الاستجابات المتكررة .
٦. - فقدان الاحساس بالزمان أو الاتجاه المكانى عن طريق عصب العينين
أو البقاء فى سجون مظلمة .
٧. - تعويد الفرد على الشعور بالذنب والاعتراف .
٨. - خيانة الذات (self-betrayal) والافضاء بكل أسرار الأصدقاء .
٩. - فقدان الولاء للماضى . Loyalties to the past



مفهوم الخبرة الجمالية عند الفلاسفة وعلماء الجمال تصنيفها - وعلاقتها بالفرد

للسيدة / عنايات يوسف

الأستاذة بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

الخبرة الجمالية وإدراك الجمال هو موقف الانسان عند تذوقه للعمل الفنى . ويختلف ذلك اختلافا كبيرا بين الأفراد لأن خبرتهم ازاء العمل الفنى ليست واحدة . فالاحساس بالجمال أو بالفن مختلف من فرد الى آخر . ولذلك يجد المفكرون صعوبة كبيرة عند محاولتهم وضع تعريف واحد ينطبق على مجموعة من التجارب والخبرات المختلفة .

ويقول العالم التربوى جون ديوى : ان الخبرة الجمالية هى الخبرة التى تضيف على مجموعة من الأفعال والاحساسات والأفكار المتناثرة وحدة واتساقا . ففى كل خبرة عقلية أو عمل يقوم به الانسان جانب جمالى يرجع الى الانسان والنظام والترابط بين أجزائه .

ويقول الناقد الانجليزى ريتشارد : ان الخبرة الجمالية لا تختلف عن أية خبرة أخرى فى حياتنا العملية غير أنها تتميز بأنها أكثر نظاما وأدق تركيبا من غيرها . ويقول اننا حينما نتأمل لوحة فنية أو نستمع الى قطعة موسيقية أو نقرأ قصيدة من الشعر لا نفعل شيئا يختلف عما نفعله حينما نذهب الى معرض الصور أو حينما ترتدى ملابسنا فى الصباح . معنى هذا أن التجربة الجمالية ليست تجربة فريدة فى نوعها بل كل ما تتميز به هو تألف العناصر التى تتركب منها بوساطة الجمال الذى يحول قوضى الدوافع النفسية الى استجابة موحدة منظمة . بالخبرة الجمالية تتركز فى قدرتها على التنسيق بين الدوافع المتصارعة عند الانسان مما يولد فى النهاية لذة وتوازنا هما اللذان يحدثان النشوة الجمالية . ولذا يصف عالم الجمال جورج سنتيانا الخبرة الجمالية بأنها تقترب دائما بالشعور باللذة ، ويصف تلك اللذة الجمالية بأنها تتميز بتعقيد لا يوجد فى اللذات الأخرى . فالادراك الجمالى أبعد ما يكون عن اللذات الجسدية لأنه وإن اعتمد فعلا على نشاط بعض الحواس كالأذن والعين إلا أنه سرعان ما يحول هذه الإدراكات الحسية الى صور مجردة متحصرة من الجسد بل ان الاحساس الجمالى ينفرد عن اللذات الأخرى بأنه يحررنا من أنفسنا فنسمو به

الى عالم آخر أوسع من العالم الواقعي • ولعل أرسطو كان أسبق من الجميع
عندما كشف النقاب عن طبيعة اللذة الجمالية حين فسر لها بأنها تحدث توفيقا
وتوازنا بين الانفعالات المتضاربة • فالشفقة هي دافع للاقتراب والاقدام ،
والخوف دافع للاحجام والتقهقر توفق بينهما التراجيديا في استجابة موحدة
أسمها التطهير Catharsis الذي يعقبه توازن في الانفعال ناتج عن انطلاق
الانفعالات المكبوتة •

ولا تقتصر التجربة الانفعالية - الجمالية على ذلك الجانب الانفعالي ،
بل تبين الدراسات الفسيولوجية كيف ترتبط التجربة الجمالية بنشاط الحواس
المختلفة وبخاصة حاستي البصر والسمع لأنهما أكثر الحواس قبولا لفهم
الأشكال المجردة وأكثرها قدرة على الكشف عن طبيعة العالم الخارجى اذا
ووزنت بالحواس الأخرى ذات الاتصال المباشر بموضوعاتها كالشم واللمس •

ولقد حاول بعض علماء الجمال أن يبينوا أثر تلك الحواس الباطنية
السفلى في الاحساس بالجمال ، فقالوا بأن الجمال هو نوع من الاحساس
باللذة ومن أهم القائلين بهذا المذهب سبنسر ، بل ذهب بعض مذاهب
الاستطيقا التطورية التي ظهرت في انجلترا الى القول بأهمية الغريزة الجنسية
في الاحساس بالجمال فيقول دارون : ان للحيوان قدرة على الاحساس
الجمالى ، وان هذا الاحساس يعد عاملا من عوامل الانتخاب الطبيعى بمعنى
أن الكائنات الممتازة من الناحية الجمالية هي التي استمرت في البقاء ، كذلك
يلاحظ اتباع هذا المذهب أن جمال الريش عند أنواع الطيور مثل الطاووس
أو القدرة على الغناء كالبلابل أو القدرة على بناء العش أو على الرقص ، كلها
تدل على طرق الاغراء بين الجنسين •

كذلك أرجع نيتشه Nitcha الاحساس الجمالى الى حالة النشوة
الحسية ، وبخاصة النشوة المرتبطة باثارة الغريزة الجنسية ، لكن الاستجابة
الانفعالية والادراكات الحسية المختلفة ، وان كان لها أهميتها فى الخبرة
الجمالية ، الا أن عنصر الخيال والادراكات الفعلية يتدخلان فيها الى حد
كبير • ويمكن أن تجد عند أفلاطون ما يوضح هذا الجانب الادراكى الفعلى •
فهو يعرف الجمال بأنه نسبة ومقياس • وكذلك الفيلسوف كانط يعرفه بأنه
لا يكون شمة موضوع ما يؤدى بنا الى رضى كلى - أو ما يثير الاعجاب على
نحو عام ، لكن الادراكات الفعلية فى الفن تتطلب نشاط الخيال • ولتفسير
تضافر هذه الملكات والقوى المختلفة فى الخبرة الجمالية جاءت المدرسة الألمانية
مع تيودور ليبس Lipps بنظرية التعاطف أى التى تفيد معانى التقمص والاسقاط
التي يهتم بها نوع من الانسجام بين ملكات المعرفة والوجدان • وخلاصة هذه
الخبرة أن الذات تستغرق فى العمل الفنى الى حد أن تفقد شعورها بفرديتها •

فنحن عند ادراكنا لشيء معين نحس أننا نتقمص هذا الشيء . معنى هذا أننا من ناحية نظفى عليه حالتنا النفسية ، ومن ناحية أخرى نستعير منه الحالات الوجدانية التى منحناه اياها . نستعيرها لنشعر بلذة الاحساس .

ويطلق ليبس Lipps هذه النظرية على الخبرة الجمالية فىرى أننا عندما نتأمل الموضوع الجمالى لا نعى هذه الحركات تماما ، لأننا نستغرق فى تأمل الموضوع الجمالى أى أن التعاطف يفسر بأن المشاهد ينسى نفسه . فمثلا عندما نتأمل فى ليل دامس أو بحيرة فى جبل فنحن لا نراها على أنها مجموعة من العلاقات فى الألوان والأشكال ، ولكننا نراها معبرة عن أشياء فى الحياة ، نراها مرتبطة بكثير من الذكريات السابقة والانفعالات التى عشناها من قبل . فقد نشور مع عطيل أو نرتجف مع ديدمونة ، فالمشاهد يصبح مشاركا ايجابيا وبخاصة فى فنون الحركة كالتمثيل والشعر ، لكن يحدث فى فنون الصورة كالعمارة والزخرفة أن نقف عند حد التأمل الساكن السلبي بغير مشاركة ايجابية . فنجد أن هذه الخبرة التى تتم فيها المحاكاة الباطنية والتقمص والاسقاط الوجدانى (التعاطف) ليس مما يميز المتذوق الجمالى لأنها عامة وتتدخل فى معرفتنا بالأشياء ، ولا تقتصر على ما نحسه من جمال أو قبح ، بل تدخل فى عملية الادراك . لكن الشعور الجمالى لا يقف عند حد الادراك الحسى والانفعال وانما يتضمن حكما نقديا عند المتذوق أو الناقد .

ويسأل « لالو » هل نعتم الاستاطيقا بسلوكولوجية المؤلف صاحب الدور الفعال الايجابى فى الخلق أو بسلوكولوجية المتذوق صاحب الدور السلبي فى التأمل ؟ ولكن يجب أن نفهم أن الفنان الخالق هو قى الوقت نفسه حاكم على نفسه ، ويظهر ذلك عندما يراجع الكاتب قراءة مسوداته ليصممها أو يتراجع المصور خطوات ليرى لوحته ويضيف اليها لمساته ، وعندما يؤدى الموسيقى سيمفونية على البيانو ويستعيدنها على الأوركسترا .

ويختلف علماء الجمال على مكان وجود القيمة الجمالية فينقسمون الى فريقين :

١ - فريق يقول بموضوعية القيم أى أن للقيمة وجودا خاصا هو سبب جمال الموضوع الذى نحكم عليه بالجمال .

٢ - فريق آخر يقول بذاتية القيم ، أى أن القيمة لا وجود لها الا فى ذهن المشاهد واحساسه ، ولكن نسأل هل المشاهد يخلق القيمة من العدم ، أو أنه يكشف اللثام عنها لأن لها وجودا أيضا .

والحل الأوسط أن المشاهد يشترك مع الموضوع فى ايجاد القيمة .
والقائلون بذاتية القيم يرجعون القيمة الى مقدار ما يثيره فينا الفن من تأثير
أو انفعال . فالجمال الذى نحكم به على لوحة أو قصيدة لا يرجع الى حقيقة
خارجية مستقلة عن شعورنا نحو هذه اللوحة ، أو انفعالنا بهذه القصيدة .
فالعمل الفنى اما أن يعجب الانسان أو لا يعجبه . وكل عمل فنى هو مطلق فى
ذاته .

ويرى تولستوى أن مقياس العمل الفنى يرجع الى قدرته على توصيل
الانفعالات ، فبقدر ما يثيره فينا من انفعال بقدر ما ترتفع قيمته . غير أنه يمكن
أن نلاحظ أن هذه النظريات التى تقول بذاتية القيم تقضى الى القول بأن مقياس
الجمال سوف يكون فى عدد الجمهور الذى يتأثر به ، فانها تصبح من الناحية
الفنية أكثر أهمية . وعلى ذلك يصبح مقياس الجمال كمياً فقط ، بل يصبح
الأقيم فنيا هو الأحب والأسهل . ولما كان الناس غالبا يحبون الأسهل . فسوف
يكون الأسهل بناء هو الأكثر قيمة .

وهذا ينتهى الى سلب القيم وجودها الخاص ورد القيم الى مجرد وظائف
سنيكولوجية وفسولوجية غير الانسان . والرأى الصحيح ألا ينسب الحكم
الجمالى الى الانفعال الذاتى لأننا لابد أن نرجع الى التجارب السابقة والتراث
الفنى .

أما الفريق الثانى الذى يؤمن بوجود خارجى للقيم المطلقة ، فيضيف
أفلاطون الى الجمال بأنه مثال مطلق فى عالم سماوى يعلو على العالم
الانسانى . وأتباع هذا الرأى يجردون الجمال ويجسدونه فى مثال لا برهان
على وجوده إلا بحسب صوفى .

والواقع أن القيم ليست كائنات ثابتة ، وانما تتكون وتنشأ من خلال العمل
الفنى المتواصل ، وتتغير بتغير الحياة الاجتماعية التى يعيشها الانسان . فلها
وجود موضوعى ، ولكنه نسبى يتغير حسب ظروف الحياة . فالقيمة لا ترجع
الى مجرد احساس ذاتى للمتذوق ، ولا الى وجود خارجى مستقل عنه بل
أنتج من العمل الفنى المتواصل . فالقيمة الجمالية هى ثمرة تجارب كثيرة فى
مجتمع محدود بظروف تاريخية ، وهذه الظروف تدخل فى التصور الجمالى .

وأنواع الفنون التى يتذوقها الفرد قد صنفت على أساس محسوسات .
خطوط - أحجام - ألوان - اضاءة - حركات - أصوات مفسرة فى اللغة -
أصوات موسيقية . فبالنسبة للخطوط يقوم فن الزخرفة الذى يعنى بالتمثيل
كالأرابسك والرسم . الأحجام يستند على فن العمارة والنحت . الألوان تقوم

على التصوير - الاضاءة تقوم على فن الاسقاط الضوئى - والسينما والحركات.
هى أساس الرقص والممثل الصامت (بانتوميم) ، واللغة يقوم عليها النثر.
والشعر والصوت يستند الى الموسيقى .

ومهما تختلف الآراء فى تحديد معنى الخبرة الجمالية . فلا شك أن الفن
يكشف القيم الجمالية وهو وسيلتنا لوضع معايير لهذه القيم . والفن له اتصال
وثيق بالحياة فنحن لا نرى أنه منعزل عما نفعله ونتذوقه فى حياتنا اليومية .
فالاحساس بالجمال استعداد متوافر عند الناس بدرجات متفاوتة . ويطبقونه
فى كل ما يقع تحت حسهم فى الحياة العادية . من شكل كوب الماء الذى يشرب
فيه الانسان الى الرداء الذى يلبسه والمسكن الذى يعيش فيه والشارع الذى
يسير فيه . فكل هذه المظاهر يدخل فيها الجمال . فالجمال اذن متغلغل فى
نفوسنا نراه فى كل ما يقع تحت حواسنا . فى الأنغام التى ينظمها الموسيقيون ،
والألوان والخطوط التى يبدعها الفنانون التشكيليون ، وفى الشعر والنثر
والقصة والعمارة والرقص . وكثيرا ما تعوقنا ظروف الحياة عن ادراك
الجانب الجمالى لخبراتنا ، فنجد أن فردا ينظر للسلع من زواياها النفعية دون
أن يستمتع بجانبها الجمالى وادراكه . بينما آخر يتأملها من الوجهة الجمالية
من ادراك علاقاتها وخطوطها وصياغتها ثم وظيفتها . فالناحية الجمالية
تختلف وتزداد تبعا للعين التى تراها وكل رؤية فريدة فى نوعها هى التى
تجمع بين الشقين الوظيفى والجمالى وادراك الجمال يخضع للدراسة
والتحليل . وكل الأعمال الأدبية والشعرية والموسيقية تحتاج الى قسط من
التعليم لتذوقها والاستمتاع بها . فالرؤية لا تعنى الا التعرف والادراك لكن
لكى تتحول الى الاحساس بالعلاقات الجمالية والقيم الفنية فان هذا يتطلب
الدراسة والتدريب ودوام التقصى والممارسة الجادة المطردة .



« التربية مدى الحياة » أساس واضح في منهج التربية الإسلامية

للأستاذ الدكتور حسين سليمان قوره

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
وعميد كلية التربية بسوهاج

مفهوم « التربية مدى الحياة » :

« التربية مدى الحياة » فكرة جديدة تقوم على أساس تكييف المناهج الدراسية في مختلف المراحل لتكون في خدمة التكوين الشخصي المستقل للمتعلم ، وتزويده بالمهارات والقدرات التي تساعد على أن يكون معلم نفسه بعد أن يفقد المعلم ، وباحثا عن الثقافة والتعلم بما يتلاءم والعصر الذي يعيش فيه حتى لا يمسى متخلفا والعالم حوله ينبض بالتقدم الحضارى والرقى التكني الذى يتميز به عصر التغير الهائل الذى يحكم حياة الناس فى الوقت الحاضر .

ولكى نتعرف على مفهوم التربية مدى الحياة بشئ من التوضيح المختصر نحب أن نشير هنا الى الأسس التى تقوم عليها ، وهى تتلخص فيما يلى :

١ - تزويد المتعلم بالدوافع الضرورية لمتابعة الدراسة ومتابعة ثقافة نفسه بما يرفع من كفايته فى مواجهة متطلبات عمله الاجتماعى فى كل أطوار الحياة . وبهذا تصبح المناهج المدرسية مقدمات الزاد المعرفى الذى يتزود به فيما بعد المدرسة معتمدا على نفسه دون سواه .

٢ - حسن التعبير عن النفس والاتصال بالآخرين من حيث أن الانسان حياته معبر عن نفسه ، فهو ان كتب معبر عن نفسه ، وان تحدث معبر عن نفسه ، وان قرأ اتصل بمن عبر عن نفسه ليأخذ شيئا يعينه على حسن التعبير عن نفسه هو . ويقتضى ذلك الالمام باللغة القومية ثم باللغات الحية لأنهما وسيلتا هذا التعبير والارتفاع بمستواه .

٣ - تنمية القدرة على الملاحظة الواعية ، حيث هو محتاج الى أن يستخلص من مجالات الحياة التى يعيش فيها ما يغنى فكره . ويثري ثقافته ، فيواكب زمنه السريع التغير ومن مقتضيات هذا الأساس قيام الدراسة على أسلوب حل المشكلات وعلى الأسلوب العلمى السليم .

٤ - تعرف المتعلم على مصادر المعلومات وكيفية الحصول على منابع المعرفة، حتى اذا فقد الموجه والمعلم استطاع أن يعلم نفسه ، ولم يعجز عن مواصلة التربية والتثقيف بما يسعده في حياته العملية ويسعد الحياة به .

ومما يتصل بذلك ويعين عليه غرس المدرسة في نفوس المتعلمين حب القراءة والاطلاع والتثقيف . وعلى الدولة أن تسهم بدورها في هذا الصدد وذلك بنشر المكتبات الشاملة الجامعة لأحدث ما وصل اليه الفكر الانساني .

٥ - مهارة العمل التعاوني ، لأن المتعلم اذا عجز عن التعاون في أى فترة من فترات الحياة توقف نبض العمل المجاد والمثمر ، ولم يلاحق المجتمع زماننا من الاندفاع المعرفى الذى لا حدود له . ومن ثم فالمدرسة بمنهجها عليها أن تربي في المتعلم هذه المهارة بكل الوسائل الممكنة .

٦ - الدراسة القائمة على المداخل التاريخية والعلمية والنسبية . ونقصد بالمدخل التاريخى اعتبار المعارف سلسلة من الانتصارات الانسانية انصهرت في بوتقة التنقيح والتطهير ، وليست الهاما روحيا . أما المدخل العلمى فينبى على الكشف والتقصى والتجريب ومخاطرة الوقوع فى الأخطاء ، والتبرؤ من المدخل التقبلى الذى يتقبل الأحكام بدون تمحيص . والمدخل النسبى معناه أن المعارف عرضة للتنقيح والتعديل دائما ، فليست هناك فكرة تعد حقيقة مطلقة ، والا حكمنا باغلاق مجال البحوث والدراسة والاستزادة العلمية فى مجالها ، وتوقف حينئذ دولا ب الفكر الانسانى الخلاق .

موقف الاسلام من فكرة « التربية مدى الحياة »

لو أنعمنا النظر فيما يهدف اليه كتاب الله ، وتقواه سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ويتجه اليه كثير من أئمة المسلمين الأوائل فى تربية أفراد المجتمع الاسلامى ، لوجدنا كثيرا من النصوص القرآنية والأجاديث النبوية وأخبار السلف من المسلمين تساير معنى « التربية مدى الحياة » ، ذلك الإتجاه التربوى الحديث ، بل ان بعضها ينطق صراحة وبلا أدنى شك بامتداد التربية عبر العمر الإنسانى وعدم انقطاعها الا بانقطاعه .

كما أن الملاحظة الدقيقة والفهم العميق لروح الإسلام ونظامه وتدابيره المختلفة ، كل ذلك يوحى بإرادة قوية من الدين الإسلامى أن يكون رجاله على صلة دائمة بتربية أنفسهم مادامت لهم الحياة . ولتستعرض سويًا تلك الدلالات

النصية وغيرها لنرى الى أى مدى يلتقى هذا المفهوم الجديد بالفكر الإسلامى فى تربية الناس .

وأول ما نبدأ به حادثة فى غاية الأهمية ويعرفها المسلمون وغيرهم وهى نزول القرآن منجما وموزعا على مدى الزمن الذى ابتعث فيه الرسول صلى الله عليه وسلم هاديا ومعلما - وهو ثلاث وعشرون سنة - حتى ان آخر آية نزلت عليه (وهى « اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الاسلام ديناً » . كانت فى حجة الوداع حيث العام الأخير من حياة الرسول عليه السلام . والمعروف أن القرآن الكريم دستور المسلمين ومنبع التشريع لهم وأصل الأصول فى المعرفة ، فمنه يأخذ المسلم مع السنة النبوية أمر دينه ودنياه ، وبه يتعلم ويتهذب بما يسوق اليه من آداب ومثل وقيم وبما يفيض به من تعليم وتشريعات وسنن . ولقد كان فى مقدور الله تبارك وتعالى أن ينزله دفعة واحدة فيهبط بالمعارف والمعلومات والارشادات وتعاليم الدنيا والآخرة مما زخر به الكتاب الكريم الى نبيه العظيم فى مبدأ بعثته الى الناس ليعلمها اياه بجملتها ثم يقوم هو بتعليمها لمن أرسل اليهم . ولئن قيل فى هذا - ونحن لا ننكره - أن هذه التعاليم الحاملة للتربية سابقت الحوادث وجاءت مرتبطة بها لتكون أكبر فى دلالتها وأثبت فى نفس من يتلقاها ، فلقد كان من الممكن أن يتعلم النبي صلى الله عليه وسلم كثيرا منها جملة ، ثم يتولى هو ربطه بالحوادث عند حدوثها وعند ارادة تعليمها للناس ، ولكن الله تبارك وتعالى شاء لنبيه صلى الله عليه وسلم أن يدوم له التعليم وألا تنقطع تربية الله ولأمته على لسانه فى كل فترة من فترات حياته التى ابتدأت بالرسالة وانتهت باختيار الرفيق الأعلى ، بحيث تكون هذه الحياة اضافات من المعرفة فوق اضافات .

ولقد فسر قوله فى سورة الفرقان « وقال الذين كفروا لولا نزل عليه القرآن جملة واحدة كذلك لنثبت به فؤادك » بأن تثبيت الفؤاد به انما هو القدرة على وعى ما حواه من لفظ ومعنى فيدوم التعليم ويستمر التهذيب والتثقيف حتى نهاية العمر .

أليس هذا فى حقيقة أمره وعمق ما يدل عليه الا « التربية مدى الحياة » . كما وضعنا معناها قبل ١٩

هذا والرسول صلى الله عليه وسلم قد حث الناس على تلاوة القرآن ومدارسته ومذكراته وتفهم معناه « ما اجتمع قوم يتدارسون القرآن الا حفتهم الملائكة » وما كان ذلك من الرسول صلوات الله عليه وسلامه حثا موقوتا ودفعاً الى عمل يعمل ثم ينقطع عنه فاعلوه ، وانما هو أمر كريم بالدوام على الاتصال بالقرآن ومعانيه وما فيه من حكمة بالغة فى كل وقت وفى أى مرحلة من مراحل

العمر ومعروف أن القرآن طيع في مسابرة لحضارات البشرية لا يمكن أن يتخلف عنها وأنن فهو ينطق بالجديد دائما ، ويثرى بكل ما تفتح له الأذهان وتتفق به أفهام الأنام في كل زمان ومكان . ومن ثم فالدعوة الى دوام مدارسته انما هي في واقع الأمر دعوة الى استدامة التعلم بكشف الجديد الذي يخله هذا الكتاب المقدس واماطة اللثام عما خفى من قبل على العقول من المعارف والخبرات . وجملة القول أن كل مدارس للقرآن تعد اضافة معرفية جديدة ، فاذا دعى الانسان الى دوام هذه المدارس حتى الممات كان ذلك ذاء واضحا الى « التربية مدى الحياة » .

• واذا كانت « التربية مدى الحياة » تدعو الى الملاحظة والتأمل الواعد واتباع الأسلوب العلمى فى التفكير بدلا من شحن المناهج بما لا يقدر على استيعابه المتعلمون ، فان القرآن الكريم يسبق بالدعوة الى ذلك كله ، واستمع اليه يقول « ان فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار آيات لأولى الألباب ، الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون فى خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا » ، « أفلا ينظرون الى الابل كيف خلقت والى السماء كيف رفعت والى الجبال كيف نصبت والى الأرض كيف سطحت ؟ » ، « وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره ، ان فى ذلك آيات لقوم يعقلون » ، « قل أنظروا ماذا فى السموات والأرض » . وكثير جدا من الآيات التى تأخذ بيد الانسان الى التأمل والنظر والملاحظة وهى الأساس الهام فى أسلوب التفكير العلمى والأخذ بفكرة المدخل التاريخى فى الدراسة . ثم هو مع هذا يقول وقوله الحق « لا يكلف الله نفسا الا وسعها » تعليما لعباده أن لكل إنسان طاقة واحتمالا ينبغى ألا يتعداهما أو يتعنّت عليه بما لا يستطيعه . فقف أيها المتربوى عند حد الله هذا ولا تكلف المتعلمين شططا ولا تثقل عليهم بكثرة المواد الدراسية وتضمين المناهج ما لا يسبغونه أو يخرج عن دائرة احتمالهم ، وأمامك حياة المتعلم فسيحة الأرجاء مديدة حتى الممات تحتل من الاضافات العلمية والزيادات المعرفية ما يضيق عنه احتمالها فى فترة الدراسة بالمدرسة ، وما عليك الا أن تضع له المناهج التربوية التى تعلمه كيف ينتفع بفترات حياته بألا ينقطع عن تعليم نفسه فيها .

واذا تعمقنا مفهوم قوله تعالى « وما أوتيتم من العلم الا قليلا » وقوله أيضا يدعو النبى صلى الله عليه وسلم الى خيره « وقل رب زدنى علما » ، وقوله فى موضع آخر من كتابه الحكيم - « فوق كل ذى علم عليم - » ، نجد أن هذه الآيات الكريمة تفتح باب العلم والتعليم لمن يلجه ولكنه دخول بلا رجعة الى

الوراء ، فالعلم الذى نطن أنه قد انبسط وتشعبت آفاقه وتعددت مسالكه وفاق وتفق على مر العصور ليس فى واقع أمره الا قليلا ، ومازال هناك الكثير والكثير جدا مما يغرى المتعلمين أن يجدهوا ويبحثوا ويستزيدوا من المعارف ، وهم فى جدهم وبحثهم واستزادتهم لن يحصلوا فى النهاية من العلم الا قليلا كما أخبر العليم الحكيم ، ولما كان العلم بلا حدود ندركها ونحن بطاقتنا المحدودة كانت دعوة الله سبحانه وتعالى لنبيه عليه السلام أن يدعو ربه كى يزيده علما ، وتلك الدعوة صادقة فى كل يوم وفى كل مرحلة من مراحل الحياة مهما بلغت درجة العلم فيها ، واذا كانت العبرة فى القرآن بعموم اللفظ فان هذه الدعوة موجهة الى كل فرد من أفراد المسلمين أيا كان مبلغ علمه ودرجة تثقيفه وتهذيبه لأنه مازال أمام شوط طويل فى هذا الصدد تقتصر الحياة لا شك دونه ، ويؤكد هذا المعنى أنه ما من ذى علم فى أى مكان أو زمان الا فوقه من هو أعلم منه ، وذلك حكم الله الذى « يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير » ، واذن فليس لنا أمام هذا التحليل الا أن نقول ان آيات الله البينات تحمل بكل قوة معنى « التربية مدى الحياة » وتدعو بكل صراحة الى تحقيق مدخل النسبية الذى أشرنا اليه سابقا ، لو أن المسلمين وقفوا عندها بصبر وإناة وعمق ادراك

وهناك قصة موسى عليه السلام مع الخضر التى يحكيها الله عز وجل فى سورة الكهف حيث يقول « قال له موسى هل أتبعك علمى أن تعلمنى مما علمت رشداً » فموسى - وهو كليم الله ونبيه ورسوله - يطلب العلم والمعرفة ويبغى التعلم على يد غبد من عباد الله الصالحين ، وفى هذا إشارة مفهومة لذوى الألباب بأن الحياة التى يحيها الفرد وعاء لمعرفته وفرصة ممتدة لتربيته وتعليمه ، وأن العلم بلا حدود يعطى الله منه ما يشاء ولئن يشاء ، ويبقى بعد هذا أنه « فوق كل ذى علم عليم » لئلا يكسب أى فرد مهما كانت منزلته عن طلب العلم والتعليم فى كل فترات حياته من المنبع حتى المصب .

على أن الرسول صلى الله عليه وسلم يقولها صريحة ونصا فى معنى « التربية مدى الحياة » « اطلبوا العلم من المهد الى اللحد » ، واذا أضفنا الى هذا الحديث قوله صلى الله عليه وسلم « الحكمة - أى العلم - ضالة المؤمن ، أينما وجدها أخذها » وقوله عليه السلام « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » ، دل ذلك بكل وضوح على أن الناس جميعا ملزمون بالتعليم والتثقيف وتحصيل المعارف من بداية حياتهم حتى نهايتها ، وهذا يزيد عن معنى « التربية مدى الحياة » بفرضية التعلم ولزوميته الشاملة دون

تفرقة بين رجل وامرأة أو طفل وشاب وكهل . ولقد عزز هذا المفهوم بكثير من الأحاديث والآثار الإسلامية ، فقد روى عليه السلام أنه قال « لا خير فيمن كان من أمتي ليس بعالم ولا متعلم » وقال عليه السلام « الناس عالم ومتعلم والباقي همج » فقصر معنى الانسانية في الانسان على صنفين من الناس عالم ومتعلم ومن بقي بعد ذلك منهم لا وزن له في عالم البشر . ولم يقيد العلم والتعلم في هذين الحديثين بزمن ، ولم يحدده بحدود مرحلة خاصة من مراحل نمو الفرد المتعلم . ويعزز هذا المعنى ما روى عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قوله « كل يوم لا أزداد فيه علما فلا بورك لي في طلوع شمس ذلك اليوم . وليس الخير أن يكثر مالك وولدك ، ولكن الخير أن يكثر علمك » ، وإذا كان علي بن أبي طالب وهو امام من أئمة المسلمين يبتغى المعرفة في كل يوم تطلع فيه الشمس من حياته ، وبمعنى آخر يسعى وراء التربية الدائمة ، فكيف يغيره وهو دونه معرفة لا محالة . وفي قوله عليه السلام ، اثنان لا يشبعان : طالب علم وطالب مال « حث حثيث على مداومة التعلم للمتعلم ما بقيت له الحياة » .

وقيل لأبي عمرو بن العلاء : متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ قال : مادامت الحياة يحسن أن يتعلم . وقيل لحكيم : ما حد التعليم ؟ قال : حد الحياة . وقال ابن المبارك : ما يزال المرء عالما ما طلب العلم ، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل (١) . وقال سعيد بن جبير « لا يزال الرجل عالما ما تعلم ، فإذا ترك التعلم وظن أنه قد استغنى بما عنده فهو أجهل ما يكون (٢) » . ان ذلك يقتضي المرء ألا ينقطع عن العلم والتعليم والا بانقطاع حياته ، وهذا معنى « التربية مدى الحياة » . وفي قول الشافعي رضي الله عنه « كلما ازدادت معرفة ازدادت معرفة بجهلي » إشارة واضحة الى أن المعرفة لا نهاية لها ، وان الانسان يتعلم الحقيقة فيجره تعلمها الى الكشف عن بعض الحقائق المجهولة التي تقتضيه البحث فيها ومحاولة تعلمها ، فإذا تعلمها تكشف له أخرى ، وهكذا سلسلة من المعارف يتلو بعضها بعضا ولا يستبين اللاحق منها الا بالسابق . والانسان المتعلم معها في صراع دائم بالتعلم الذي لا ينقطع حتى تنقطع الحياة .

(١) اخوان الصفا وآخرون ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار ، آداب المتعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية ، الطبعة الثانية ، بيروت ، ١٩٦٧ ، ص ١٠١ .

(٢) نفس المرجع ، ص ١٨٣ .

وإذا كانت « التربية مدى الحياة » تتطلب من المدرسة والمدرسين أن يعرفوا المتعلم بمصادر المعلومات وأن يعلموه كيف يحصل على منابع المعرفة حتى يستطيع أن يتابع تعليم نفسه وتربيتها ، فقد كانت مدرسة رسول الله صلى الله عليه وسلم تقوم على هذا الأمر خير قيام حتى إذا قارب الرسول صلى الله عليه وسلم اللحاق بالرفيق الأعلى يذكر رفاقه وقومه بما علمهم إياه وجد في ألا يغيب عنهم فيقول : تركت فيكم ما لو تمسكتم به لن تضلوا بعدى كتاب الله وسنتي . ومعلوم أن هذين الأصلين هما المصدر العلمى الجامع لكل ما يلزم الفرد ويراد منه تعلمه ومعرفة من أجل الدين والدنيا .

ودعوة القرآن وتعاليم الدين الاسلامى الى التعاون التقاء بفكرة « التربية مدى الحياة » فى تأكيدها القدرة على العمل التعاونى لأن الانسان لا يمكنه أن يتعلم وحيدا فريدا ولا يستطيع أن يكتسب جديدا من هذا العالم المتغير الا اذا تعاون مع غيره وكان صادقا فى هذا التعاون .

وفى معرض ايجاد الدافع نحو التعلم ومتابعة الفرد لتربية نفسه لا نجد أكثر ولا أكد ولا أشبع فى كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم من الحث على طلب العلم وتحبيبه الى الناس جميعا حتى جعله الاسلام فرض كفاية على كل فرد مسلم ، قال تعالى « فلو لا نفر من كل فرقة طائفة ليتفقهوا فى الدين ولينذروا قومهم اذا رجعوا اليهم » وقال « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » . وفى فضل العلم على أهله وما يضيفه عليهم من مكرمات دينية ودنيوية يقول الله تبارك وتعالى حاثا على اكتساب العلم وتعلمه « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » ويقول الرسول عليه السلام أيضا فى هذا الصدد « تعلموا العلم فان تعلمه لله تعالى خسنة ، وطلبه عبادة ، ومذاكرته تسبيح ، والبحث عنه جهاد ، وتعليمه لمن لا يعلم صدقة ، وبذله لأهله قرية فانه معالم الحلال والحرام وبيان سبيل الخير ، والأنس فى الوحشة ، والصاحب فى الغربة ، والدليل على السراء والضراء ، والسلاح على الأعداء ، والمقرب عند الغرياء ، والزين عند الأخلاء ، ويرفع الله تعالى به أقواما فيجعلهم فى الخير قادة يقتدى بهم ، وأئمة فى الخير تقتفى آثارهم ، وتروق أعمالهم ، وينتهى الى رأيهم ، وترغب الملائكة فى خلقتهم ، وأجنتها تمسحهم ، وفى صلاتهم يستغفرون لهم ، حتى كل رطب ويابس لهم يستغفر ، حتى الحيتان فى البحر وهوامه ، وسباع البر وأنعامه ، والسماء ونجومها ، لأن العلم حياة القلب من الجهل ومصابيح الأبصار فى الظلمة ، وقوة الأبدان

من الضعف ، ويبلغ به العبد منازل الأحرار ، ومجالس الملوك والدرجات العليا .
في الدنيا والآخرة . الفكر فيه يعدل بالصيام ، ومدارسته بالقيام به يطاع
الله وبه يعبد العبد ربه . وبه يعمل الخير ، وبه يتورع ، وبه يوحد ، وبه يصل
الأرحام ، وبه ينتهي عن الشر ، وبه يعرف الحلال والحرام : والعلم يبلغ
للعمل ، والعمل تابعه ، يلهمه السعداء ويحرمه الأشقياء .

أليس في هذا ما فيه من الهأب الرغبة في النفوس نحو طلب العلم ، حيث
انه قد طرق بالعلم كل باب للنفع يتطرق اليه ذهن المرء دينا ودنيا فانفتح توا
على مصراعيه ؟

ولقد روى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه كان يعرف أكثر من
لغة ، وكان لديه من الكتاب من يعرف غير العربية ليتولى الكتابة والترجمة
للكتب التي كانت ترسل الى الملوك والعظماء دعوة الى الدخول في الاسلام ،
أو تتلقى منهم ردا على هذه الدعوة . وفي هذا مع امتلاك الرسول صلى الله
عليه وسلم لفصل القول وجوامع الكلم ما يتلاقى مع ما تتطلبه « التربية مدى
الحياة » من احسان التعبير عن النفس بامتلاك أدواته .

وهكذا اذا تتبعنا مسلك الدين الاسلامي في تربية المسلمين وتهذيبهم نجد
انه يؤكد معنى « التربية مدى الحياة » بكل ما تعنى هذه العبارة في مفهومها
الحديث واتجاهها التربوي الأمثل .



بعض المفاهيم الشائعة عن الحمل والولادة وتربية الأطفال

بحث ميداني

إعداد : دكتورة سعاد حستين عمارة
المدرسة بالمعهد العالي للاقتصاد المنزلي

مقدمة :

رغم انتشار الثقافة والتطور العلمي في كثير من الميادين ، والذي أخذ يؤثر في عمليات الحمل والولادة وتربية الأطفال .. إلا أن التقدم لم يأخذ طريقه بعد الى الأسر المصرية بمعناها الواسع . وما زالت هناك عادات متوارثة ومفاهيم غير سليمة منتشرة وخرافات تعتنقها الأمهات بلا أسس علمية بما يؤثر في التكوين الجسمي والنفسي والاجتماعي للطفل . ولذلك فمن الضروري البحث في المجال الأسري لتكتشف أهم الحقائق غير الملموسة والتي تؤثر في تشكيل العقائد التي تلعب دورا خطيرا في تكوين الأطفال في الصغر . وعن طريق مجابهة الحقائق يمكن التقدم نحو تكوين أسر أفضل وبالتالي مجتمع أفضل .

ولقد دلت الدراسات على أنه لكي يكون تكوين الفرد سليما لابد له من رعاية منذ الحمل وهذه الرعاية تقتضي التغلب على الخرافات الشائعة في المجال الأسري ، ولا يمكن التغلب عليها إلا بتكشاف كنهها عن طريق البحث والاستقصاء .. إذ أن العوامل الثقافية المدرسية قد لا تغير تغييرا جوهريا العادات المتوارثة وبخاصة المتخلف منها ، ويلزم لذلك مخططا علميا لمجابهة هذا التخلف بالتوعية التربوية .

ويدور هذا البحث حول تكشف بعض المفاهيم الشائعة عن الحمل والولادة وتربية الأطفال حتى سن الخامسة بين الأمهات المصريات اللائي يقطن مدينة القاهرة . إذ أن كثيرا منهن مازلن يعتقدن في بعض العادات الشائعة القديمة التي ليس لها أساس علمي وهذه العادات والمفاهيم تشكل بوجه العموم سلوكهن نحو الحمل ونحو أطفالهن بعد الولادة . ولما كانت الكثير من هذه العادات منافية للعلم وتؤدي الى أضرار حتمية ، وجدت الباحثة فرصة تقصي الحقائق حول هذا الموضوع تمهيدا لايجاد توصيات تعالج هذه الظاهرة .

أهمية البحث :

يكشف هذا البحث عن النقاط الآتية :

- ١ - مدى انتشار الجهل بين الأمهات في عينة من الأسر المصرية فيما يتعلق بالحمل والولادة وتربية الأطفال حتى سن الخامسة .
- ٢ - يبرز هذا البحث في ضوء الحقائق المكتشفة واجب الدولة نحو تربية الوعى لدى الأمهات بالأسس الصحية والعقائدية والنفسية المرتبطة بالحمل والولادة .
- ٣ - ايجاد وعى لتربية الأم داخل المدرسة لمواجهة مسئولياتها المستقبلية كأم من ناحية تعليمها وتدريبها على الأسس السليمة الخاصة برعاية الطفل أثناء الحمل وبعد الولادة . وفى فترة الرضاعة حتى سن الخامسة ويدخل فى ذلك عامل التغذية والجوانب الصحية والعادات السلوكية وما الى ذلك .
- ٤ - تكوين الوعى لدى معلمات الاقتصاد المنزلى للعناية بهذه المشكلات فى التعليم العام .

خطوات البحث :

أجريت هذه الدراسة على ١٢٦ أسرة مصرية تقطن مدينة القاهرة . وقد تم اختيار هذه الأسر بطريقة عشوائية من بين أمهات طالبات الفرقة الثانية بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى الذين لهم أبناء لم يتجاوزوا سن الخامسة وهن يمثلن شريحة من المجتمع ممثلة لطبقات مختلفة تتفاوت من حيث دخلها الاقتصادى ومركز الأسرة الاجتماعى .

واستخدم فى جمع المعلومات استمارة يجمعها استفتاء موضوعى تقوم الطالبات بملئها بتوجيهات من الباحثة لتوخي الموضوعية فى سرد الحقائق على أن يكون مصدر هذه الحقائق هي أمهات الطالبات ، واحتوى الاستفتاء على ٢٥ سؤالاً مبرية كالآتى :

- ١ - بيانات بالحالة الصحية للأم فى فترة الحمل .
- ب - بيانات تشمل تغذية الحامل .
- ج - بيانات تشمل تغذية الطفل فى الصحة والمرض .

تحليل نتائج البحث :

ظهر من استعراض الجداول الاحصائية التي أمكن التوصل اليها من استفتاء ١٢٦ أسرة ما يلي :

١ - أن أكبر عدد من الأطفال في الأسر التي أجري عليها الاستفتاء يقع سن أمهاتهن بين ٢٦ ، ٣٠ سنة بنسبة ٤٢.٥٪ ويقل هذا العدد قبل وبعد هذه الفترة من العمر ، أي أن فترة الخصوبة حسب هذا الاحصاء تقع بين ٢٦ ، ٣٠ سنة .

٢ - أن عدد الأطفال في الأسرة يزداد مع قلة الثقافة للأم ويقل مع زيادة الثقافة .

٣ - أن الانجاب يزداد في حالة عدم قيام الأم بوظيفة خارجية - أي عندما تكون وظيفتها مركزة على أعمالها كربة بيت .

٤ - أن العناية الصحية بالأم أعلى من نسبة ٥٠٪ وهذه النسبة هي التي تستشير الطبيب في أوقات منتظمة .

٥ - أن الأمهات اللاتي يعنين بصحتهن ويستخدمن مستشفى خاصا في الولادة كانت نسبتهن ٣٦٪ ويضاف الى هذه النسبة ٣٪ يلدن في المستوصف و ٣٤٪ يلدن في المنزل بواسطة المستوصف ، وهذه تساوي ٧٣٪ من عدد الأمهات المجري عليهن الاستفتاء وهي نسبة تشير الى حد كبير الى العناية الصحية وانتشار العلم بين الأمهات . وظهر أن ٢٧٪ فقط من اللاتي يستخدمن القايلة في الولادة ، ولعل هذه النسبة أقل مما يكون متوقعا لو أجري هذا الاستفتاء قبل ذلك بخمسين عاما .

٦ - وارتبط بالناحية الصحية نسبة الأمهات اللاتي يلدن ولادة طبيعية اذ بلغت ٨٤٪ وإن بقية النسب هي المستثناة من هذه القاعدة حيث تتم الولادة بعملية قيصرية أو بولادة عسرة .

٧ - ويبدو أن هناك وعيا الى حد كبير بين الأمهات إذ أن ٣٩٪ لا يزاوون أعمالهن المنزلية الا بعد أسبوع ، ٢٥٪ بعد عشرة أيام ، ٣٦٪ يطلن المدة ، ويبدو من ذلك أن هناك وعيا بحاجة الأم الى الراحة بعد الولادة .

٨ - من احصاء الأشخاص الذين يعاونون الأم في فترة الحمل ظهر أن غالبية

الأمهات يعتمدن على أمهاتهن ، ويلي ذلك في المرتبة الثانية الأخت أو الأشخاص الآخرين (أولادها ، الشغالة ، العمه ٠٠) ويقل الاعتماد نسبيا على الحماة والزوج والجيران ، وهذا الاحصاء في مجموعه منطقي بالنسبة لظروف البيئة المصرية .

٩ - أن نسبة ٧٤٪ من الأسر تؤمن بالخرافات الشائعة والمرتبطة بالحمل ، وهذه النسبة تضع عبئا على عاتق المدرسة إذ أنه يجب أن تكون هناك برامج علمية لتكوين الفتيات قبل الزواج وفي المرحلة الثانوية على الأخص بالحقائق العلمية التي تنير لهن الطريق وتجعلن يقاومن هذه الخرافات الشائعة .

١٠ - عملية التغذية في فترة الحمل تعتبر من أهم العوامل التي تتوقف عليها صحة الحامل والجنين ، ويبدو من الاستفتاء أن الالتزام بوجبات صحية يتوافر فيها جميع العناصر الغذائية أمر لم يتيسر معرفته من الاستفتاء . إذ أنه يحتاج الى دراسات معملية لعينات محدودة من الأسر التي يمكن أن تدرس وجباتها كما ونوعا لمدة أسبوع مثلا وتحلل من ناحية توافر الشروط الصحية في كل حالة . ولما كان هذا أمرا متعذرا لعدد ١٢٦ أسرة المجرى عليهم الاستفتاء فاكتمى بعمل احصاءات اجمالية لنوع الأطعمة التي تعتبرها الحامل مغذية .

ولقد ظهر أن نسبة كبيرة من الأمهات يعتبرن جميع الأطعمة المغذية ضرورية ، إذ كانت الاجابات بنسبة ٨٤٪ للبن ، ٩١٪ للحوم بأنواعها ، ٧٣٪ للبيض ، ٩٥٪ للخضر والفاكهة ، ولما فصل الاستفتاء عدد المرات التي تتناول فيها الحامل الأطعمة المغذية ظهر أن ٦٧٪ فقط يتناولن اللبن يوميا ، ٣٩٪ يتناولن اللحوم بأنواعها يوميا ، ٤٣٪ يتناولن البيض يوميا ، ٥٩٪ يتناولن الخضر والفاكهة يوميا .

١١ - كما ظهر أن ١٧٪ من الأمهات لا تهتم بتناول اللبن اطلاقا ، ٩٪ لا يتناولن اللحوم بأنواعها ، ٢٧٪ لا يتناولن البيض ، ٤٪ لا يتناولن الخضر والفاكهة . ويبدو من هذا أن الأمر يحتاج للارشاد والتوجيه لمراعاة التغذية السليمة في فترة الحمل والحرص على تناول وجبات متوازنة .

١٢ - ويبين الاحصاء أيضا أن هناك مواد غذائية مكروهة لدى نسبة من الحوامل من بينها اللبن الذي وصل نسبة كرهه ٧٪ واللحوم بأنواعها بنسبة ٢٩٪ والبيض بنسبة ٩٪ ، والخضر والفاكهة بنسبة ٣٤٪ .

أما المواد الغذائية المحببة لدى الأمهات فلا تزيد نسبتها عن ٤٠٪

للخضر والفاكهة ، ١١٪ للبيض . وهذه الظاهرة تدعو للتساؤل اذ أنها تنطوي على عادات غذائية غير صحية قد يكون منبتها في الصغر وتحتاج الى توعية للتغلب على نتائجها المضارة بالنسبة لتلك الأسر .

١٣- ومن احصائيات تغذية الرضيع ظهر أن هناك تفاوتاً في تغذية الرضيع فأكبر نسبة وهي ٧٩٪ من الرضع كان يقدم لهم رضاعة طبيعية وصناعية معا ، ١٣٪ رضاعة طبيعية ، ١٠٪ رضاعة صناعية ، ويظهر من النسبة الغالبة أن الأمهات يفضلن الجمع بين الرضاعة الطبيعية والصناعية ، وقد يكون لذلك أسبابه التي قد ترجع الى خروج الأم للعمل خارج المنزل . وترى الباحثة أن نسبة ١٣٪ اللائي يستخدمن الرضاعة الطبيعية ضئيلة رغم أن نسبة ربات البيوت من أمهات العينة بلغت ٥٨٪ . ومعلوم طبياً أن الرضاعة الطبيعية مفيدة لكل من الطفل والأم . ولكن قلة هذه النسبة قد ترجع أيضاً في جانب منها الى تعقد الحياة الحديثة والتزام المرأة بالعمل الذي يجهدا ويضطرهما الى اللجوء الى وسائل تعويضية لتغذية الرضيع كما أن ارتفاع نفقات المعيشة من العوامل التي تؤثر على تغذية المرضعات وبالتالي يقل اللبن في الثدي .

١٤- ظهر أن ٧٦٪ من الأمهات تقدم الرضاعة لأطفالهن في أوقات منتظمة وهي ظاهرة صحية اذ تجعل الطفل يتعود منذ الصغر على عادات صحية سليمة في تناول وجباته .

١٥- أن أكبر مدة قضاها الطفل في الرضاعة الطبيعية والصناعية معا كانت بين سن ٦ ، ١٢ شهراً حيث بلغت ٥٨٪ بين عدد الأطفال الذين أجري عليهم البحث . أما بالنسبة للرضاعة الطبيعية كانت أكبر مدة هي نسبة ٥٪ بين الأطفال في سن ٧ الى ١٢ شهراً وقلت هذه المدة قبل وبعد ذلك ومن هذا تبدو أهمية ارشاد الأمهات لضرورة الرضاعة الطبيعية من الثدي والعمل على حماية المرضعات وبذل جهد أكبر لتوفير اللبن بأثمان رخيصة ليكون في متناول جميع المستويات الاجتماعية .

١٦- باستعراض الاحصاءات الخاصة بتناول الأطفال للأطعمة الاضافية ظهر أن هناك تدرجاً نسبياً في اعطاء هذه الأطعمة ، اذ يأتي في مقدمتها عصير الفاكهة بنسبة ٤٩٪ ، ويبدأ تقديمه للطفل ابتداء من سن شهر ، ويأتي في المحل الثاني المهلبية حيث يبدأ ادخالها من سن ٣ شهور ويقل تدريجياً حتى سن ١٢ شهراً ، وبنسبة عمومية تصل الى ٧٧٪ بالنسبة للأسر المستفتاة ، أما البيض فيبلغ عدد الأطفال الذين يتناولونه في وجباتهم ٨٠٪ ويبدأ تناوله من سن ٣ شهور ويزداد حتى سن ٨ شهور

ثم يبدأ في التناقص حتى سن ١٢ شهرا . أما اللحوم بأنواعها فيتناولها ٦٨٪ ابتداء من سن ٦ شهور وتزداد هذه النسبة حتى سن ١٢ شهرا . أما شوربة الخضروات فيزداد تناولها ابتداء من سن ٦ شهور ويقل تدريجيا حتى سن ١٢ شهرا . وهى نسب اجمالية عالية يدخل فى اعتبارها مفاهيم المستفتاة عن مضمون تغذية الرضيع . وقد اعتمدت الباحثة على معلوماتهن السابقة حيث يدرسن التغذية فى المعهد العالى للاقتصاد المنزلى مما تحتمل معه صحة هذا الاحصاء .

١٧- ومن حيث الأمراض التى تصيب الأطفال فقد ظهر أنه يزداد معدلها بالنسبة لحالات البرد الى ٥٤ر٥٪ ، يليها الحصبة ٤٢٪ ، والنزلات المعوية ٤٠٪ والنزلات الشعبية ٢٠٪ والأمراض الأخرى بنسبة ٢٧٪ .

١٨- وظهر أيضا أن النزلات المعوية تكثر بين سن ٤ ، ٦ شهور ، والنزلات الشعبية بين ٧ ، ٩ شهور ، وأما البرد فليس له سن معين ، وفى حالة الحصبة فهى تنتشر بعد سن سنة .

١٩- يفضل ٧٥٪ من الأمهات اعطاء السوائل فقط فى اثناء مرض أطفالهن بينما تقل هذه النسبة فى الأطعمة العادية ، وهو اتجاه صحى على أية حال ويرتبط به أيضا اتجاه الأمهات لمنع أطفالهن عن بعض الأغذية أثناء المرض .

٢٠- وصل حرمان الأمهات لأطفالهن أثناء فترة المرض من تناول البيض بنسبة ٧٥٪ ومن اللبن بنسبة ٥٩٪ ومن اللحوم بأنواعها بنسبة ٥١ر٥٪ ومن الأطعمة العادية بنسبة ٤٤٪ ، وقد يخشى من هذا الحرمان على الطفل حيث تضعف بنيته . والأفضل أن تكون تغذية الطفل فى فترة المرض باستشارة طبيب أخصائى .

٢١- أن نسبة ٢٤٪ من الأطفال يرغبون فى تناول الطعام مع أمهاتهم وتقل هذه النسبة مع أفراد الأسرة جميعا إذ تصل الى ١٩٪ وظهر أن الذين يرغبون فى تناول الطعام مع آبائهم ١٤٪ ولعل هذه الظاهرة تستحق النظر إذ يبدو منها أن حاجة الطفل الى أمه أثناء تناول طعامه تتمشى مع صغر سنه . وكلما كبر الطفل احتاج الى الوسط الأسرى وإلى المشاركة فى تناول الطعام لأهمية ذلك من الناحية الاجتماعية .

٢٢- وفيما يختص بالطريقة التى يتناول بها الطفل طعامه ظهر من الاحصاء

أن نسبة ٥٧٪ من الأطفال يطلبون الطعام بأنفسهم ، ٣٥٪ تذكرهم
الأمهات بذلك وتصل حالات الاجبار الى ٨٪ .

٢٣- أن معلومات الأمهات عن تغذية أطفالهن تختلف من أم الى أخرى ،
ولذلك فقد ظهر أن ٦١٪ يستشارن الطبيب ، ٤٢٪ يستشارن الأمهات ،
١٧٪ يستشارن الجيران ، ٣٩٪ يعتمدن على خبراتهن السابقة .

توصيات البحث :

توصي الباحثة بما يأتي :

١ - قد بين البحث أن هناك حاجة ملحة لثقافة الأم في أثناء فترة الحمل
وبعد الحمل . ويجب أن يعنى التعليم ابتداء من المرحلة الثانوية بهذه
الثقافة حفاظا على تكوين جيل من الأصحاء للمجتمع المصرى .

٢ - ظهر أن ما تحت يد الأمهات من معلومات مبسطة يمكن أن يعتمدن عليها
بالاطلاع الذاتى محدودة . ولذلك توصي الباحثة بتشجيع النشر المبسط
في كتيبات سهلة اللغة والتناول حتى يمكن أن تستعين بها الأم في أثناء
فترة الحمل وبعدها .

٣ - أن نسبة كبيرة من الأمهات اللائى يشغلن وظائف يقل انجابهن رغم أنه
قد تبدو الرغبة الملحة فى انجاب الأطفال . ولذلك قد يكون من الخير
لو بذل اهتمام بإنشاء دور الحضانة التى تساعد على رعاية الطفل
بالنسبة للأمهات الموظفات ، وهذا بدوره يشجع الانجاب عند الأسر
المتعلمة .

٤ - بالنسبة لتأثر بعض الأمهات بالشبائعات والخرافات المنتشرة يوصى
البحث بعمليات الترشيد الاعلامية فى برامج الاذاعة والتليفزيون لتمكين
الأمهات من الاعتماد على العلم وجعله أساسا لعاداتهن وسلوكهن في
أثناء فترة الحمل .

تدريس الهندسة التحليلية

مصطفى عبد السميع

معيد مناهج - كلية التربية

يمر الفرد في حياته من خبرة الى خبرة في خبرة ، ومن مجال الى مجال خلال مجال ، ولعل هذه الخبرة الوسيطة ، وهذا المجال الناقل هما أساسا تطوير الفكر البشرى باعتبارهما الحاضر الملموس لكل كائن يفكر . . . والرياضيات بوصفها نتاج العقل البشرى كانت مبحثا هاما في كل أطوار نموها ، فقد امتدت يد الباحثين الى كل فروعها تارة بالتعديل ، وتارة بالتغيير ، وأخرى بالاكشاف أو التطوير - ولكن الهندسة التحليلية بالرغم من أهميتها ومكانتها الفريدة بين فروع الرياضيات المدرسية الأخرى ، وبالرغم من تداخلها في المعالجات التطبيقية المختلفة ، لم تحظ بنصيب من البحث في وطننا العربى . فهي أرض بكر ، أو ساحة نزال لم يطأها الفرسان بعد . وهي باب لم يطرقة طارق حتى الآن من التربويين .

وفي حديثنا عن الهندسة التحليلية هنا سوف نتعرض لماهيتها ولتطورها التاريخى ، ثم لأهمية دراستها كما نرى .

● ما هي الهندسة التحليلية ؟

يرى « وكسلر » (١) أن الهندسة التحليلية هي التزاوج بين الجبر والهندسة . ويتفق معه في ذلك « شومر » (٢) ويضيف أن لفظ الهندسة التحليلية ملائم Appropriate وذو دلالة ، لأن تكنيك المعالجة فيها قائم على الفصل بين العناصر الأساسية لأى مشكلة هندسية ، ووضعها على صورة معادلات لفظية ثم ترجمتها رمزيا وإيجاد حلول لها .

1 — Wexler charles : Analytic. Geometric. Jakan Publication tradingcompany Tokyo 1962. (P.P.I).

2 — Willam and Shomer : Intermediate Algelera, Anabytic W. Ellen. London 1967 (P.PI 3)

ونرى أنه يمكن الإشارة الى مفهوم الهندسة التحليلية على أنها دراسة للهندسة النظرية - مستوية أو فرغية - بواسطة نظم الاحداثيات والمعادلات الجبرية الملائمة .

● تطور الهندسة التحليلية :

كان للعرب فضل السبق في اكتشاف الهندسة التحليلية ، فقد حلوا بعض المشكلات الهندسية جبريا ، وحلوا بعض المشكلات الجبرية هندسيا ويتضح هذا على سبيل المثال في كتاب الجبر والمقابلة للخوارزمي (١) ، حيث يشير باب « المساحة » الى العديد من الأمثلة المحلولة ، كذلك فان ثابت بن قرة (٨٣٥ - ٦٠٠) أعطى حولا هندسية لبعض المعادلات الجبرية التكعيبية ، ووضع كتابا أوضح فيه كيفية الربط بين الجبر والهندسة ، كما أن الكندي (٢) ألف ٢٣ كتابا في الهندسة ، ١٣ كتابا في الاحداثيات وربط بين الجبر والهندسة بمنطق يدهش الإنسان لاتقانه ، ولا يجدر بنا في هذا المقام أن ننسى الحسن بن الهيثم (٩٦٥ - ١٠٣٩) العالم الطبيعي الرياضي الذي بحث المعادلات التكعيبية بواسطة قطوع المخروط كما أشار الى المحال الهندسية لسير الكواكب .

وفي الغرب قدم ديكارت Descartes سنة ١٦٢٧ بحثا (٣) بعنوان Discours de la Method عالج فيه المشكلات الهندسية بطرق تختلف عن الطريقة التركيبية الاقليدية ، فكان بذلك أول من وضع أساس الهندسة التحليلية في أوروبا ، وتبعه فرما Fermat الذي سار على نهجه وتوسع بمفاهيم ديكارت الى أن عممها في فراغ ذي « ن » من الأبعاد وبهذا فتحت الهندسة التحليلية مجالا خصبا للتفكير نتج عنه على سبيل المثال اختراع التفاضل والتكامل بواسطة نيوتن وليبنتز Newton and Leibniz الذي يعد أول من استخدم كلمة احداثيات للتعبير عن النقط بثنائيات مرتبة من الأعداد .

(١) عبد الحليم منتصر - تاريخ العلم ودور العلماء العرب - دار المعارف ١٩٦٧ ص ١٠٧ .

(٢) قدرى حافظ طوغان - العلوم عند العرب سلسلة الألف كتاب - مكتبة مصر ١٩٥٦ ص ١١٩ .

(٣) محمود شوق وآخرون - أساسيات تدريس الرياضيات الحديثة - دار المعارف ١٩٦٩ .

وقد أسهم بلوكر Plucker فى معالجة مفاهيم الهندسة التحليلية عن طريق خواص الأعداد الحقيقية ومتجهات الفراغ حتى عممت الى الفراغات اللا اقليدية وبدأت فى الدخول الى النظرية النسبية وغيرها من التطبيقات الطبيعية .

وقد أثبت هيلبرت Hilbert (١) (١٨٩٩ - ١٩٤٣) ومعاصره فلكن كلاين Klein (١٨٤٩ - ١٩٢٥) ان الهندسة اللا اقليدية متناسقة تماما شأنها فى ذلك شأن هندسة اقليدس . وربما يعزى ذلك الى أن كل منهما تستمد تناسقها من تناسق نظام الأعداد الصحيحة .

ونتفق مع هاملى (٢) Hamely فى الرأى الذى يقول ان الترابط بين الجبر والهندسة النظرية - الذى يتضح فى مادة الهندسة التحليلية - لا يتواجد لأن المادتين تتضمنان تشابها فقط وانما لأنهما تثيران تشابها طبيعيا فى الشئ المدرك فالأعداد مثلا والنقط لهما نفس هذه القدرة لما بينهما من علاقات تشابه . ولعل هذا - عندنا - هو ما جعل فكرة التناظر (Correspondence) أكثر عمومية فى مجال الرياضيات المعاصرة .

● طرق المعالجة فى الهندسة التحليلية :

يمكن لنا أن نتعرض لمحتوى الهندسة التحليلية بالمعالجة بطريقة من ثلاث :

— اما الطريقة التقليدية :

ونقصد بها طريقة المعالجة فى كتب المدارس الثانوية العادية ، والتي قررت منذ أن بدأ تدريس الهندسة التحليلية فى مدارسنا . حيث تبدأ هذه الطريقة بنظام احداثيات على مستقيم ثم تنتقل الى دراسة الخط المستقيم فى مستوى متعامد المحورين ... الخ .

(١) نظلة حسن خضر - اصول تدريس الرياضيات - عالم الكتب ١٩٧٣ ص ٧١ .

(٢) محمد واصل الظاهر - تقرير الجلسة الختامية لمؤتمر تطوير تدريس الرياضيات القاهرة ١٩٦٩ .

3 — H. Hamely; Functional and Relation thinking in Math. Ninth year book of teacher, Colombia 1943 (P. P5).

– وأما الطريقة المطورة :

ونقصد بها طريقة المعالجة فى كتب المناهج المطورة للرياضيات ، حيث تعتمد المعالجة على كتاب الهندسة الافنية Afingeom وهندسة التحويلات transformation geom. وأساسيات المنطق الرياضى Math logic ومفهوم الدالة Function وغير ذلك من المفاهيم الهامة : وتبدأ المعالجة بدراسة نظام الاحداثيات امحادى البعد – على مستقيم – ثم دراسة الخط المستقيم فى مستوى مائل المحورين وتنتقل الى المستوى المتعامد المحورين .

– وأما طريقة المتجهات :

ونقصد بها التى تعتمد فى بناء الهندسة التحليلية وفى معالجة مشكلاتها على المتجهات كمدخل أساسى حتى تصل الى صور مختلفة لمعادلة الخط المستقيم منها المعادلة الاتجاهية ، والمعادلة البارامترية ، والمعادلات المتماثلة وتستخدم هذه الطريقة بصفة خاصة فى المراحل العالية عندنا . وبأسلوب متداخل مع الطريقة المطورة فى الصف الثانى من المرحلة الثانوية .

والذى لا شك فيه أن كل من هذه الطرق الثلاث فى حاجة الى الدراسة والبحث ونرى أن هناك بعض الأبعاد يمكن للبحث – فى أى منها – أن يدور حول أحد من هذه الأبعاد :

١ – الفعالية : ونقصد بها اثر المعالجة بطريقة ما على تحصيل التلاميذ فى المادة المدروسة .

٢ – المتداخل : ونقصد بها استخدام طريقة ما دون الأخرى على فروع المعلم المختلفة التى تدرس .

٣ – الحيوية : ونقصد بها مدى خدمة هذه الطريقة لمجالات الحياة المحيطة بالفرد ومدى ما تسهم به فى فتح مجالات أخرى .

● أهمية تدريس الهندسة التحليلية :

لم يضع واضعو مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية اهدافا توضح أهمية تدريسها وفى هذه الإلماحة نحاول أن نوضح بعض عناصر هذه الأهمية :

١ – أنها تسهم بقدر كبير فى إنماء القدرة على التجريد لما تحتويه مفاهيمها

من تمييز وتعميم وتمكن ، ولما تذهب اليه عملية حل مشكلاتها من تركيز وربط بين أشياء عديدة وقد أثبتت بعض الدراسات (١) التجريبية أن الهندسة التحليلية من أكبر الفروع الرياضية تشبعا بعامل القدرة على التجريد • اذ يصل تشبعها به الى ٦١١٨ •

٢ - أنها تسهم في مساعدة التلاميذ على اكتساب أنماط من التفكير المنطقي •
Logical thinking واستخدامه عن الاستدلال في مواقف غير هندسية •

٣ - أنها ليست منفصلة على ذاتها Self enclosed system وإنما تمتد يدها الى باقى التطبيقات الطبيعية مثل نظرية الكم Quantum theory والنظرية النسبية Relativity وبعض التطبيقات العملية فى الشئون العسكرية •

وفى نهاية الحديث فان الهندسة التحليلية مجال لم يطرق يحتاج الى بحث ••• وجهد ••• ويحتاج الى مزيد من النظر فى جوانبه •••

المستحدثات في التعليم بجمهورية مصر العربية

عام ١٩٧٤/١٩٧٥

اعداد : الأستاذة زينب محرز

المديرة العامة لمركز الوثائق التربوية

تسعى جمهورية مصر العربية باستمرار الى تحسين أوضاع التعليم بها وجعله موافيا لاحتياجات الجماهير من أبنائها ومسائرا لأبرز الاتجاهات التربوية المعمول بها في دول العالم مما توصى المؤتمرات الدولية بأهميته .

وتراعى الجمهورية في تحقيق هذه المستحدثات امكانياتها وظروفها وتقاليدها وعاداتها ولذلك فهي عندما تبدأ في التفكير في اجراء أية عملية من عمليات التطوير ، الى دراسة أوضاعه الراهنة والسابقة واحتياجاته المقبلة .

ولقد اتجهت الجمهورية ابان عامي ٧٤ ، ١٩٧٥ الى مدارس اربع اتجاهات جديدة بقصد استحداث العمل بها في أقرب وقت ممكن ومن أجل ذلك شكلت اللجان لمدارس كل موضوع على حدة وأسفرت هذه الدراسات عن امكان البدء بتنفيذ بعضها ابتداء من عام ٧٤/٧٥ وبعضها الآخر تعد لتنفيذه اعتبارا من العام القادم (٧٥/٧٦) ان شاء الله .

وفيما يلي عرض لأهم الموضوعات المستحدثة في التعليم بجمهورية مصر العربية مرتبة حسب تاريخ التفكير في ايجادها :

١ - ايجاد نظام المستوى الخاص في امتحان شهادة الثانوية العامة وإتاحة فرص الاختيار للطلاب لدراسة بعض المقررات الخاصة :

بدأ التفكير في هذا الموضوع منذ عهد ليس بالبعيد وهو يهدف الى توفير فرص أكبر للاختيار أمام الطالب بالمدرسة الثانوية العامة .

وقد اقتضى النظام الجديد ان يكون نظام الدراسة بالصف الثالث بالتعليم الثانوي العام (وهو الأخير من التعليم الثانوي) كما يلي :

١ - يستمر العمل بنظام التشعيب المعمول به حالياً والذي يبدأ من الصف الثانى والصف الثالث من حيث تقسيم الدراسة الى قسمين علمى وأدبى .

٢ - يدرس جميع طلاب كل شعبة قدرا موحدا من المناهج على المستوى العادى يؤدى بهم الى التثقيف العام والموطنة الصالحة ويتيح لهم الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة .

٣ - يتاح لمن يرغب من الطلاب فرصة التعمق فى بعض المواد التى تناسب ميولهم واستعداداتهم على المستوى الخاص وتعد ورقة امتحان فى كل مادة من مواد المستوى الخاص .

٤ - يستطيع الطالب الراغب فى الدراسات الخاصة أن يختار بالإضافة الى مواد المستوى العادى مادة أو مادتين على الأكثر من بين المواد التالية :
بيانها :

فى القسم العلمى : اللغة العربية ، اللغة الأجنبية الأولى ، الرياضيات - التاريخ الطبيعى .

فى القسم الأدبى : اللغة العربية ، اللغة الأجنبية الأولى ، الجغرافيا - المواد الفلسفية .

وفى حالة اختيار الطالب دراسة مادتين فى المستوى الخاص تكون احدهما من بين مادتى اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأولى والثانية من بين مادتى الرياضيات والتاريخ الطبيعى وذلك بالنسبة لطلاب القسم العلمى أو من بين مادتى الجغرافيا والمواد الفلسفية لطلاب القسم الأدبى .

هذا ولا تعتبر مواد المستوى الخاص مواد رسوب فى امتحان إتمام الدراسة الثانوية وإذا حصل الطالب على ٥٠٪ على الأقل من النهاية العظمى المقررة للمادة التى تقدم للامتحان فيها على المستوى الخاص ، فتضاف الدرجة التى حصل عليها الى المجموع الكلى لدرجاته .

وقد تم العمل بهذا النظام اعتبارا من امتحانات عام ١٩٧٥/٧٤ .

هذا وجدير بنا أن نذكر أن العمل بهذا النظام الجديد قد اقتضى خفض خطة الدراسة الأسبوعية لتصبح ٣٤ حصة لدراسة المستوى العادى لكل من القسمين الأدبى والعلمى بعد أن كانت ٣٨ للقسم الأدبى ، ٣٧ للقسم العلمى ،

وذلك بالإضافة الى ٣ حصص أسبوعيا كحد أقصى لدراسة مواد المستوى الخاص في كل من القسمين .

٢ - إعادة امتحان الدور الثاني لشهادة الدراسة الابتدائية :

كذلك من المستحدثات الجديدة التي وجدت لتطبق ابتداء من نهاية عام ٧٥ العمل على إعادة امتحان الدور الثاني لشهادة الدراسة الابتدائية .

ذلك أن قانون التعليم السائد منذ عام ١٩٦٨ يقضى بعدم عقد امتحانات للدور الثاني في نهاية المراحل التعليمية المختلفة وقد رُؤى أثناء العام الدراسي ٧٤/٧٥ إعادة الدور الثاني لامتحان الشهادة الابتدائية نظرا لأن المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر الغربية لاتزال تعتبر وحدها المرحلة الإلزامية وإن تلاميذها يواجهون هذا الامتحان في سن مبكرة (١٢ سنة) لا يسمح للراسب فيها بالالتحاق بالعمل إذ أن سن العمالة الانتاجية في مصر هي سن الخامسة عشرة كما وأن فرص الرسوب في هذه المرحلة هي عامين بأقصى تقدير طول مدة الدراسة بها (٦ سنوات) .

وعلى الرغم من أن قانون التعليم العام يبيح لراسبي الشهادة الابتدائية ممن يكملون مدة التعليم الإلزامي الكامل (٧ سنوات) الالتحاق بامتحان اتمام الدراسة في العام التالي ، إلا أنه قد وجد أن الكثير من الراسبين يتوانون عن اكمال تعليمهم ومن ثم فمنهم من يتردد الى الأمية أيضا مما يشكل فاقدا كبيرا في التعليم .

ولهذا فقد رُؤى كحل لخفض فاقد التعليم وللحماية من العودة الى الأمية ولتسهيل وفتح فرص أوسع للتعليم أمام جماهير الشعب أن يعاد امتحان الدور الثاني لشهادة اتمام الدراسة الابتدائية وأن يصاحب ذلك الاستعداد للتوسع في القبول بالمرحلة الاعدادية مما سيساعد على إدخالها بيسر وبأسرع وقت ممكن في إطار التعليم الإلزامي .

هذا وقد صرح بالدخول في امتحان هذا الدور للراسبين في امتحان الدور الأول أو الذين تخلفوا عن الدور الأول بعذر مقبول .

٣ - فتح فصول لتعليم الصغار على نظام المعلم الوحيد .

وتمشيا مع نفس الروح السابق ذكرها ورغبة في التوسع في نشر التعليم والقضاء على الأمية وضعت وزارة التربية والتعليم سياسة من شأنها سد

هناك أهمية عن طريق رفع نسبة الاستيعاب للملزمين بالمرحلة الابتدائية والعمل على فتح طريق مواصلة العلم للقادرين عليه ذهنيًا .

ويقدر المشروع الجديد الذي تم وضعه في عام ١٩٧٥ ليطبق عام ٧٥/١٩٧٦ أن تقوم الوزارة بما يأتي :

١ - التوسع في إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد أو الفصلين التي نص على وجودها قانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨ وبحيث يضم الفصل أطفالاً من أعمار مختلفة يقوم بالتدريس لهم معلم واحد .

٢ - أن يلحق بهذه الفصول الأطفال الذين فاتهم سن الإلزام أو الذين تسربوا من المدرسة الابتدائية قبل الصف السادس أو الذين أحجموا عن دخول امتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية .

٣ - على أن يراعى عند تنفيذ المشروع ما يأتي :

● تكون الأولوية في إنشاء هذا النوع من المدارس في الجهات النائية قليلة السكان وفي أماكن تجمع البدو وغيرها من الجهات التي تقل فيها الخدمة التعليمية ، وأن يطبق الإلزام في المناطق التي تتواجد بها مثل هذه الفصول .

● يستعان بالدور والمساجد في إقامة مثل هذه المدارس أو الفصول .

● يستعان بأئمة المساجد والوعاظ والمعلمين المتقاعدين أو المكلفين بالخدمة العامة من أبناء القرية أو المنطقة التي بها تلك الفصول في التدريس .

● تقتصر مواد الدراسة التي تقدم في هذه المدارس أو الفصول على اللغة العربية (القراءة والكتابة) أو مبادئ الحساب والثقافة والدين .

● يعمل المدرس على أن يصل بالتلاميذ إلى مستوى تحصيلي معين في نهاية كل فترة زمنية .

● يتاح للتلاميذ تلك الفصول ممن يصلوا إلى مستوى تعليمي مناظر لمستويات التعليم بفرق المدارس الابتدائية النظامية أن يلتحقوا بالفرقة الملائمة لمستواهم .

كذلك تقرر لضمان التنفيذ أن تقوم كل محافظة بوضع خطة خمسية لتعميم هذا النوع من المدارس في الأماكن والبقاع التي تحتاج إليها وأن تشكل لجنة على مستوى كل محافظة يمثل فيها وزارة التربية والتعليم والتنظيم السياسي والحكم المحلي والأزهر ووزارة الأوقاف والشؤون الاجتماعية لتتولى التخطيط للمشروع ووضع أولويات تنفيذه والضمانات الكفيلة لنجاحه واستمراره .

هذا وسوف ينشأ خمسة آلاف فصل من هذا النوع في مدى السنوات الخمس المقبلة وسيبدأ بالآلاف الأولى منها في العام القادم لتستوعب نحو ٣٦ ألف طفل .

٤ - تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية :

يعتبر تطوير المرحلة الثانوية من أبرز مجالات الاستحداث التي تستعد له الوزارة حاليا ايمانا منها بضرورة المزج بين التعليم العام والفنى لأبناء تلك المرحلة الذين يتأهلون عادة اما لمواصلة الدراسة في المرحلة الأعلى أو لمواجهة الحياة العملية وهؤلاء يمثلون قدرا لا بأس به من خريجى تلك المرحلة .

وتحقيقا لهذا الاتجاه استعانت الوزارة بخبراء لليونسكو للمعاونة في هذا التطوير على ضوء الدراسات التي قامت بها لجنة شكلت خصيصا لهذا الغرض وتناولت بالدراسة الأوضاع الحالية القائمة للمرحلة الثانوية بمدارسها المتنوعة مع التعرف على مشكلاتها والامكانات المتوفرة لها والتجارب التي مرت بها وتلمس أسباب النجاح والفشل في كل تجربة وذلك الى جانب دراسة أوضاع التعليم الثانوى ونظمه في بعض الدول النامية والناهضة الغربية والشرقية تمهيدا لوضع صورة مبدئية لنظام التطوير المقترح لمدارسه ومناقشته مع خبراء اليونسكو .

ولقد تم عقد اجتماع مشترك بين الوزارة واليونسكو في الفترة من ١٧ - ٢٤ مايو سنة ١٩٧٥ واشترك في الاجتماع ممثلون عن الجامعات ووزارة التعليم العالى والمجلس القومى للتعليم ونقابة المهن التعليمية وغيرهم من رجال الفكر والاقتصاد .

واستقرت دراسات المجتمعين ومناقشاتهم في اللجان التي شكلت على ما يأتى :

أولا : وضع استراتيجية لتجديد التعليم القائم حاليا ويكون أساس العمل بمقتضاها :

- تطوير التعليم الاعدادى (٣ سنوات بعد الابتدائى وقبل التعليم الثانوى) ليكون عاما وشاملا وبحيث يتلاءم محتواه مع مطالب النمو الشامل ويلتحم فيه العلم بالعمل مع الالتزام بقيم تقدم المجتمع واتجاهاته وآماله .

- التقريب بين مناهج الصف الأول الثانوى (بعد انتهاء المرحلة الاعدادية) في أنواع التعليم المختلفة : العام والفنى والنوعى وذلك باعطاء

الدراسة النظرية فى السنة الأولى من التعليم الثانوى العام القائم حاليا" أبعادا عملية يدعمها بعض خبرات فنية من ناحية واكساب الدراسة الفنية فى الأنواع الأخرى من التعليم مزيدا من العمل العلمى وحظا من الثقافة العامة .

- إعادة النظر فى الدراسة بالصفين الثانى والثالث من التعليم الثانوى.. العام بما يؤدى الى كسر الحواجز التقليدية بين ما هو علمى وأدبى واتاحة مزيد من فرص الاختيار أمام الطلاب .

- العمل على تكافؤ الفرص أمام خريجى التعليم الثانوى بتخصصاته المختلفة للالتحاق بالتعليم العالى والجامعى سواء بعد التخرج مباشرة أو بعد مزاولة وممارسة العمل المهنى .

- توثيق الصلة بين مراكز التدريب المهنى وأنواع التعليم الثانوى .

- جمع المدارس الثانوية العامة والفنية المتقاربة فى كل بيئة فى تنظيم موحد (مجمع المدارس الثانوية) وجعلها تحت ادارة واحدة وبحيث يتاح لكل مدرسة الافادة من امكانيات المدارس الأخرى المجتمعة معها فى تدريب وتعليم التلاميذ . وفى النهوض بالبيئة المحيطة ومع تقريب الشقة بين مناهج الدراسة فى الصف الأول (الدراسات العامة والفنية) .

وفى هذا الصدد أقرت اللجنة فعلا مشروع خطة لتوفير مجمع مدرسى على الأقل فى بعض المديرينات بصفة تجريبية ليتم فيها التعليم شاملا بين العام والفنى والمهنى ويضم مختلف القدرات والاستعدادات وفق نظام معين يتم درسه ابتداء من الصف الأول وفى اطار نظام قوى للتوجيه والارشاد وتحت اشراف هيئة تعليمية خاصة ذات نظم معينة .

ثانيا : استراتيجية التجديد والتحديث :

ونذلك بالبدء على سبيل التجريب بعدد من المشروعات الرائدة فى التعليم الثانوى الشامل تتسم بالمرورة وتتوسل بأساليب ادارية حديثة وتقنيات وتنظيمات تربوية جديدة وخطط عمل مبتكرة فى تقديم خدمات تربوية على أوسع نطاق فى قطاع الشباب فى مواقع العمل وخارج المدرسة وذلك الى جانب قيامها بوظيفتها الأساسية فى التربية الشاملة لطلابها .

وفى اطار هذه الاتجاهات وضعت مشروعات التطوير المرجو سواء فى المرحلة الاعدادية وفى الصف الأول من التعليم الثانوى بحيث يتضمن التعليم فيه قدرا من الثقافة العامة العلمية والأدبية الى جانب قدر من التربية العملية

والمهنية يحصل عليها الطالب بنسب متفاوتة بحسب ما تكشف عنه قدراتهم ومواهبهم .

وتتلخص أبرز المقترحات الخاصة بتوفير نظم مستحدثة وتجارب رائدة لتطوير التعليم الثانوى بحيث يصبح تعليما شاملا بكل معنى فيما يلى :

● ألا تقصر المدرسة الثانوية نشاطها على الطلاب النظاميين وانما تمده الى قطاع الشباب خارجها .

● أن تقبل بها التلاميذ الذين وصلوا الى مستوى الصف السادس الابتدائى الحالى ممن اجتازوا امتحان الشهادة الابتدائية أو لم ينجحوا فيه أو ممن أمضوا سنة فأكثر من المدرسة الاعدادية وتسربوا منها أو انقطعوا عنها أو ممن أنهوا الدراسة فى مدرسة المعلم الوحيد .

● قبول الشباب ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ ، ٢٠ سنة .

● عدم تقسيم التعليم التالى للابتدائى الى مرحلتين اعدادى وثانوى ، بل جعله مرحلة واحدة متكاملة .

● المزونة فى العمل داخل المدرسة وخارجها بحيث يتم العمل على أساس مجموعات من الطلاب وعلى أساس مجالات للعمل والتعليم وبحيث تنسجم المجموعات حول محاور ذات أهمية وظيفية بالنسبة لكل منها وان يتم العمل والتدريب فى المؤسسات المحيطة بالبيئة .

● أن يكون للمجالات الثقافية والعلمية مكانتها فى المدرسة مع الاهتمام بميول التلاميذ وقدراتهم .

● ترك حرية الاستمرار فى الدراسة أو الانقطاع عنها ثم العودة اليها فى أى وقت للطالب (مدرسة مفتوحة) .

● مدة الدراسة المنتظمة فى المدرسة خمس أو ست سنوات .

● يلتحق بعدها الطالب بالجامعة والمعاهد العليا وفق النظم التى تراها الجامعة .

● تراعى المدرسة الشمول فى وسائل التعليم وإداراته بحيث تقدم المدرسة التعليم والتعلم معا وتستخدم الأساليب الحديثة فى التربية ما أمكن .

● الشمول فى ادارة التعليم وتحديثها بحيث يشترك فى الادارة كل من يعنيه
أمرها .

● تتنوع مصادر تمويل المدرسة : شعبية ، حكومية ، محلية مركزية وغير
ذلك .

● الافادة من جميع الطاقات البشرية المتاحة فى البيئة للاسهام فى التعليم .

هذه هى أبرز الاتجاهات الجديدة المستحدثة فى التعليم بجمهورية مصر
العربية ، وجدير بنا أن نذكر أن بعضها قد أقر فعلا وبدأ العمل به اعتبارا من
عام ١٩٧٥/٧٤ (مثل الموضوع رقم ١ ، ٢) وبعضها الآخر سوف يبدأ العمل
به فى العام المقبل (الموضوع رقم ٣) أما الموضوع الرابع فلانزال المقترحات
الخاصة به قيد البحث والدراسة .

وسوف يحتاج العمل بما سيؤخذ به من مقترحاته الى المزيد من
الدراسات لوضعها موضع التنفيذ وقد لا تقل المدة اللازمة لهذه الدراسات عن
عام على الأقل . كما وأن التجريب سوف يكون أساس التنفيذ قبل التعميم .

هذه هى أبرز ما نتطلع اليه فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٧٤ ،
١٩٧٥ لاستحداث تعليمها وادخال بعض التجديدات المقبلة عليه وهى بالطبع
خلاف الاتجاهات الجديدة التى تم تحقيقها فعلا فى العامين السابقين مما تم
عرضه فى تقرير تطور التربية والتعليم لعامى ١٩٧٣ - ١٩٧٥ .



انطباعات عن التعليم في جمهورية بولونيا الشعبية

(٢)

دكتور يوسف خليل يوسف

التقويم والامتحانات :

من خلال تعرف الزائر على نظم التقويم والامتحانات في بولونيا ، تبرز الاتجاهات والحقائق التالية :

١ - أن هدف التقويم والامتحانات هو قياس ما يحرزه الطالب من نمو في الجانبين المعرفي والتطبيقي معا في مجال المواد الدراسية المختلفة ، مع العناية الملحوظة بتشخيص نواحي الضعف الدراسي لدى التلميذ ، وبخاصة في المرحلة الأولى من التعليم .

٢ - أن تقويم التلميذ عملية مستمرة على مدار السنة ، ويطلع أولياء الأمور على جهود ابنائهم وسيرهم الدراسي أولا بأول ، والارتباط وثيق بين المدرسة والآباء . وتقسم السنة الدراسية الى ثلاث فترات تنتهي كل منها باختبار تحريري ، وبآخر عملي في المواد العلمية .

وتستخدم المدرسة البولونية سلما رقميا لتقويم الطلاب في كافة المواد الدراسية ، وأعلى درجات السلم ٥ ، وأدناها ١ ، وتصنف على النحو الآتي :

٥ جيد جدا	٤ جيد	٣ مرض (مستوى النجاح)
٢ ضعيف	١ ضعيف جدا	

٣ - أن تقرير نجاح الطالب يتوقف بالدرجة الأولى على مدى ما يحرزه من تقدم دراسي . فالمسألة - كما ذكر أحد المسؤولين للزائر - ليست مسألة

* جاءت هذه الانطباعات من خلال زيارة قام بها الكاتب لهذه البلاد في نوفمبر سنة ١٩٧٢ . وهذه هي المقالة الثانية وقد نشرت المقالة الأولى في عدد مايو سنة ١٩٧٣ .

حسابية ، تنحصر فى اجراء عمليات جمع درجات أعمال الطالب فى الفترات الثلاث ثم قسمتها على ثلاث واستخراج المتوسط فى نهاية العام الدراسى ، وفى آخر العام يعقد مدرسو كل فصل اجتماعا عاما ، تناقش فيه مستويات الطلاب فى مختلف المواد ، وفى ضوء أعمالهم اليومية ونتائج الفترات وبمقتضى هذا النظام كانت مدارسنا النموذجية فى مصر تقوم تلاميذها فى الأربعينات •

وعلى أية حال ، فضعا ف التلاميذ يعطون فرصة أخرى للامتحان فى سبتمبر من كل عام قبل بدء العام الدراسى التالى ، ومن يرسب منهم فانه يعيد السنة ، فمبدأ الاعداء قائم ، بيد أن ذلك يحدث فى حدود ضيقة لا تتجاوز ٤٪ من عدد التلاميذ فى المرحلة الأولى ، وترتفع هذه النسبة فى المرحلة الثانوية العامة •

٤ - أن امتحانات انهاء المراحل التعليمية غالبا ما تكون على مستوى المنطقة ، وليس ثمة امتحان على مستوى الجمهورية بما فى ذلك امتحان الثانوية العامة •

٥ - أن امتحان النقل فى سنوات المرحلة الثانوية العامة ، يتناول كافة المواد • أما امتحان انهاء المرحلة ، فانه ينصب على عدد قليل منها لا يتجاوز أربع أو خمس مواد ، على أن يكون من بينها اللغة القومية والرياضيات مهما يكن تخصص الطالب •

٦ - أن طلاب المدارس الثانوية يسمح لهم بالرسوب ثلاث مرات فقط خلال مدة الدراسة ، ثم يعطون فرصة التقدم الى الامتحان من الخارج ، ويؤدون الامتحان فى المواد التى يرسبون فيها فقط •

٧ - من خلال الاحصاءات التى اتحت للزائر - يتبين أن ٢٠٪ من طلاب المدارس الثانوية العامة لا يستطيعون الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، وهؤلاء يمكنهم الانتظام فى المدارس الثانوية الفنية ، أو أن ينصرفوا الى سوق العمل بعد تدريب قصير •

٨ - أن اجتياز امتحان اتمام مرحلة تعليمية لا يؤدى بالضرورة الى القبول بالمرحلة التعليمية التالية •

رعاية الطلاب :

تتعدد جوانب الارشاد والرعاية التى يحققها النظام التعليمى للطلاب فى بولونيا ، فى مراحل التعليم المختلفة ، وذلك خلال العام الدراسى ، وفى أثناء العطلة الصيفية التى تستغرق عادة سبعة أيام سنويا •

ومن مظاهر رعاية الطلاب أثناء العام الدراسي ما يأتي :

١ - اهتمام المدارس - وخاصة مدارس المرحلة الابتدائية - بضعاف التلاميذ دراسيا .

٢ - تقديم المدارس - وخاصة في المدن الكبرى - وجبات غذائية مطهية لمن يريد من التلاميذ بأثمان رمزية .

٣ - توفير الرعاية الطبية المجانية للطلاب وتوفير الدواء لهم بأثمان رمزية .

اقامة المعسكرات والمخيمات :

وهي من أهم الوسائل التي تتخذها السلطات التعليمية لتحقيق الاهداف ...

- وتقام على شواطئ البحر ، والبحيرات ، الطبيعية منها والصناعية ، وعلى سفوح الجبال ، وعند مشارف الغابات ، كما تتخذ المدارس أيضا مقارا لتلك المعسكرات ، وتشكل القسم الأكبر منها .

- وتسهم مع السلطات التعليمية في اقامة المعسكرات ، وتمويلها ، المؤسسات الصناعية ، ومنظمات الشباب ، والكشافة ، كما ذكر المسئولون أن وزارة الصحة هي الأخرى ستسهم في اعداد وتمويل هذه المعسكرات ابتداء من العام الدراسي القادم ١٩٧٣/١٩٧٤ ، حيث أن هدفا من أهداف رعاية الطلاب هو الارتقاء بمستواهم الصحي .

- وتغطي المعسكرات والمخيمات نحو ٥٠٪ من أعداد الطلاب في مراحل التعليم المختلفة ، ومن ثم فإن عدد من شملتهم تلك المعسكرات في صيف عام ١٩٧٢ كان يزيد على أربعة ملايين .

والمألوف أن تعطى الأولوية للطلاب غير القادرين ماديا ، والطلاب الذين لا تنهيا لهم ظروف الرعاية الأسرية أثناء العطلة الصيفية .

- وتستقبل المعسكرات والمخيمات أفواج الطلاب على مدار العطلة الصيفية ، وتتراوح المدة التي يقضيها كل فوج بين أسبوعين وأربعة أسابيع حسب الهدف من المعسكر .

- وتتنوع المخيمات والمعسكرات من حيث وظيفتها ، ومن أمثلتها المتعددة :

- معسكرات التربية البدنية .
- معسكرات الاستجمام وتحسين الصحة ، فهي أشبه بالمصحات .
- معسكرات الاهتمامات والهوايات (الموسيقى - الرقص - الغناء - الأشغال والهوايات العملية) .
- معسكرات التقوية فى اللغات الأجنبية .
- مخيمات جمع محصول البنجر (على اعتبار أنه من المحاصيل الرئيسية ويتم حصاده فى أغسطس ويحتاج الى أيد عاملة كثيرة) .
- المعسكرات الريفية (لأبناء المدن) .
- معسكرات المدن (لأبناء الريف) .

مقترحات وتوصيات حول بعض مسائل التعليم فى مصر :

على ضوء العرض الذى قدمنا ، عن الجوانب المختلفة لنظام التعليم فى جمهورية بولونيا الشعبية ، نسجل فيما يلى التوصيات الآتية بالنسبة لمصر :

أولا - فيما يخص أسلوب اصلاح التعليم :

الأخذ بأسلوب المعالجة الشاملة لا أسلوب المعالجات الجزئية ، عند التصدى لاصلاح التعليم ، بغية الوصول الى تحقيق أهداف واضحة ومحددة .

والغزى الذى نود أن نشير اليه هنا ، هو أن سياسة المراحل التعليمية المختلفة ومشكلاتها فى مصر ينبغى أن ينظر اليها نظرة متكاملة ، فكل مرحلة لا تدرس سياستها ، أو أهدافها ، أو تعالج مشكلاتها فى حدودها الخاصة بها دون ارتباط بالمراحل السابقة أو اللاحقة ، وإنما ينبغى أن يحدث ذلك فى اطار النظرة الشاملة لمسائر المراحل . ثم ان أسلوب الشمول فى معالجة مشكلات التعليم يقتضى منا أيضا ، النظر الى أن علاج عيوب أى مرحلة - فى هذا الاطار الشامل - لا يتم بمدخل اصلاحى واحد ، كأن يعاد النظر مثلا فى اعداد المعلم أو اصلاح الكتاب وحده ، أو التركيز فقط على المباني المدرسية ، أو الاتجاه الى تقرير التغذية . . . ان الاصلاح عملية كلية تتشابك عناصرها ولا مفر من تغطية تلك العناصر جميعها ، اذا أريد أن يكون الاصلاح شاملا وجذريا .

ولعل فى انشاء المجلس الأعلى للتعليم ، ما يطمئن الى أننا سنتجه الى اتباع أسلوب الشمول فى معالجة مسائل التعليم ، وكذلك لعل فى انشاء المركز القومي للبحوث التربوية وتشكيل لجان على المستوى المطلوب ، ما يطمئن الى أن دراسة وبحث مسائل التعليم ستقوم على أساس علمى هادئ .

ثانيا - فيما يخص فترة التعليم الاجبارى :

ضمان تزويد أبناء الشعب كافة ، بالحد الأدنى من التعليم اللازم للمواطنة الواعية ، والاسهام الايجابى فى حياة مجتمع اشتراكى نام .

وواقع الأمر ، أن مد فترة التعليم الالزامى الى سن الخامسة عشر ، أى ما يشمل بصورة ما التعليم بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية معا - سواء تم ذلك فى مدرسة واحدة ، كما هى الحال فى بولونيا ، أم فى مدرستين ابتدائية ، واعدادية ، كما هى الحال فى كل من ليبيا والأردن - وهو اتجاه عالمى سبقتنا اليه كثير من الدول ، اشتراكية وغير اشتراكية ، على اعتبار أنه الحد الأدنى لحقوق المواطن فى التعليم فى النصف الثانى من القرن العشرين . ولقد تضمن برنامج العمل الوطنى ، المقدم من السيد رئيس الجمهورية الى المؤتمر القومى العام الثانى فى الثالث والعشرين من يوليو ١٩٧١ بندا خاصا بمد فترة التعليم الالزامى فى مصر الى سن الخامسة عشر ، ومبررات ذلك : أن محتوى التعليم فى المرحلة الابتدائية الراهنة لم يعد كافيا لاعداد المواطن الكفاء ، القادر على الاسهام بايجابية فى حياة وطنه والنهوض به ثم ان التلميذ الذى ينتهى تعليمه عند المرحلة الابتدائية يترك التعليم ، ولما يبلغ سن العمالة بعد ، وهو فى ذات الوقت لا يكون مزودا بالخبرات اللازمة لسوق العمل ، ومن هنا يخرج الى الحياة طاقة شبه معطلة ، كما أن جموع التلاميذ الذين ينتهى تعليمهم عند المرحلة الابتدائية ، ولا يستطيعون مواصلة التعليم فى المرحلة الاعدادية لسبب أو آخر ، وفى الوقت نفسه يمتصهم سوق العمل ، غالبا ما يرتدون الى الأمية ، ويضيفون رصيذا الى الأمين فى المجتمع يتراكم عاما بعد عام .

فى ضوء هذه الاعتبارات ، فإن اطالة مدة التعليم الاجبارى الى سن الخامسة عشرة أصبحت ضرورة ملحة لتأهيل التلميذ للمواطنة الحققة ، ولتمكينه من المشاركة الفعالة فى تنمية وطنه - اجتماعيا واقتصاديا - بكفاية وايجابية وبالطبع ، فإن اتجاه الوزارة فى السنتين الأخيرتين نحو الوصول بنسبة الالزام فى التعليم الابتدائى - فى أقرب وقت ممكن من ٧٩٪ الى نسبة ١٠٠٪ - والتوسع فى التعليم الاعدادى العام بحيث يقبل أغلب الناجحين فى الشهادة الابتدائية ، ثم التصميم على رفع كفاية التعليم الابتدائى الحالى ، وترشيد الأداء فيه حتى يحقق هدفه فى تثقيف الصغار ، وتزويدهم بالقدر المقرر من الخبرات والمهارات بما يشكل بناء قاعدة قوية وسليمة يرتكز عليها مد الالزام الى المرحلة التالية من التعليم . ان اتجاه الوزارة نحو ذلك كله ، يعتبر تمهيدا لا مندوحة عنه ، لمد فترة الالزام الى سن الخامسة عشر ، غير أنه لا محيىض أيضا عن تصور الموقف ومتطلباته ، ورسم الخطط والمشروعات اللازمة جيلة

وتفصيلا فيما يخص تعميم المرحلة الاعدادية كمرحلة اجبارية ، وعلاقة ذلك بالمراحل اللاحقة بها ... ولا يكفى أن يقال إن الوزارة بصدد تجربة المدرسة الموحدة ذات الثماني سنوات التي بدأتها هذا العام بمدينة نصر . إن التجربة هذه بتكاليقها وصورتها - هي بديل واحد - قد يصلح تعميمه ، وقد لا يصلح ، ومن ثم فانه يحسن بنا أن نبحث وندرس بدائل أخرى قد تكون أكثر ملاءمة لظروفنا ، وأكثر صلاحية للتعميم وأقل تكلفة على أن يكون طابع الدراسة الشمول ، والمقارنة وغير ذلك من أسس البحث العلمي المعروفة .

ثالثا - فيما يخص سياسة القبول بمراحل التعليم بعد الاعدادى :

اعادة النظر فى سياسة القبول الحالية بمراحل التعليم بعد التعليم الاعدادى ، بما يضمن اعداد القوى البشرية اللازمة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية :

١ - ان للتجربة البولونية تجعل من التعليم الفنى بمستوياته ونوعياته المختلفة الطريق الأساسى الذى يتجه اليه غالبية الطلاب بعد انتهاء ما يقابل عندنا المرحلة الاعدادية كما أشرنا ، وتتوزع التخصصات فى تلك المدارس تنوعا كبيرا (حوالى ٤٠٠ تخصص) بما يواجه حقيقة احتياجات المصانع ، والمزارع ، والمؤسسات التجارية ، والمناجم ، والسكك الحديدية ، والمستشفيات ، والموانئ ، والمواصلات الخ ... على مستوى العمل التنفيذى العادى ومتطلباته من العمال المهرة وعلى مستوى المساعدين الفنيين ، وسواء أكانت هذه المدارس الفنية والمهنية تديرها وزارة التربية والتعليم أم وزارات أخرى كالصناعة والمناجم ، والمواصلات ، والزراعة ، والصحة الخ بأشراف وزارة التربية والتعليم ، فإن التخطيط لهذه المدارس - كما ونوعا - تسهم فيه اللجنة العليا للتخطيط القومى .

ولقد اتجهت وزارة التربية والتعليم فى مصر الى التوسع فى التعليم الفنى ، وأحدثت الكثير من التوازن الكفى فى اعداد الطلاب المقبولين بين الثانوى العام والثانوى الفنى ، وأخذت ابتداء من العام الماضى فى انشاء المدارس الثانوية الفنية المتخصصة (نظام الخمس سنوات) ومع كل هذا ، فإن الارتباط لا يزال ضعيفا بين احتياجات سوق العمل من ناحية ، والتعليم الفنى بشكل عام من ناحية أخرى ومن دلائل ذلك العجز الكفى ، والقصور الكيفى الماثل فى بعض التخصصات ، والفائض القائم فى بعض التخصصات الأخرى من خريجي المدارس الفنية .

أن الموقف يتطلب دراسة على أوسع نطاق لتحقيق المزيد من الربط الحقيقي بين التعليم ، ومتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ولقد كان من أهم ما تضمنه تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم فى مصر (١) فى ضوء احتياجات البلاد من العمال المتوسطى المهارة ، والعمال المهرة ومساعدى الفنيين أن اقترحت تفريع التلاميذ بعد المرحلة الاعدادية على النحو التالى :

(أ) مراكز التدريب القصير : ويقبل بها حوالى ٣٠٪ من عدد المتخرجين فى المرحلة الاعدادية ، لاعداد العمال المتوسطى المهارة والصالحين للأعمال البيئية المختلفة ، فى حدود احتياجات البلاد لهذه الفئة .

(ب) المدارس الثانوية الفنية ، ومراكز التدريب المهنى (مدرة الدراسة بها من ٢ - ٣ سنوات) : وهى تقابل المدارس الفنية ذات المستوى الأدنى وتقبل فى بولونيا هذه المدارس والمراكز نسبة تصل الى ٢٥٪ من عدد المتخرجين فى المرحلة الاعدادية ، لتخريج العمال المهرة والمساعدى الفنيين فى مجالات الصناعة والزراعة ، والاقتصاد ، والمواصلات ، والصحة ، والمشروعات المختلفة .

(ج) المدارس الفنية المتخصصة (مدة الدراسة بها ٥ سنوات) : وهى تقابل المدارس المهنية ذات المستوى الأعلى فى بولونيا ، وتقبل نسبة يمكن أن تصل بالتدريج الى نحو ٢٠٪ من المتخرجين فى المرحلة الاعدادية لتخريج فئة الفنيين فى الصناعة والزراعة والاقتصاد والمشروعات المختلفة الخ . طبقا للاحتياجات النوعية فى هذه الميادين .

(د) المدارس الثانوية العامة (مدة الدراسة بها ٣ سنوات) : وتقبل نسبة ٢٠٪ من المتخرجين فى المرحلة الاعدادية ، وتعد للالتحاق بالجامعات ، طبقا لاحتياجات البلاد من الأخصائيين والباحثين . ويبين الهيكل التخطيطى المرفق السلم التعليمى على النحو الذى أوضحنا .

(١) تشكلت اللجنة فى عام ١٩٦٥ من وزراء التربية والتعليم ، والسدس العالى ، والعمل ، والاقتصاد والتجارة الخارجية والتخطيط ، والتعليم العالى ، بهدف دراسة احتياجات الخطة من القوى العاملة بفئاتها المختلفة ، ودراسة سياسة التعليم فى جميع مراحله ، واقتراح الوسائل اللازمة لكى تخدم هديهم هذه السياسة احتياجات الخطة .

ومقترحات اللجنة الوزارية هذه ، لم توضع موضع التنفيذ في جملتها وظلت الفجوة قائمة بين التعليم ، واحتياجات الخطة ، والأمر يتطلب الآن إعادة النظر من جديد في سياسة القبول بمراحل التعليم واقتراح الوسائل اللازمة لكي تخدم هذه السياسة احتياجات الخطة .

٢ - ان النظام التعليمي في بولونيا يجعل القنوات مفتوحة بين التعليم الثانوي العام ، والثانوي الفني ، فالطلاب الذين لا يستطيعون انجاز الدراسة الثانوية العامة بنجاح (ويشكلون نسبة ٢٠٪) يوجهون الى المدارس المهنية ومراكز التدريب وهي ذات تخصصات متنوعة جدا - كما ذكرنا ومن ثم فهي تسمح بامتصاص هؤلاء كافة على اختلاف قدراتهم ومهاراتهم .

وفي ضوء هذا الاتجاه يمكننا في مصر دراسة مشكلة الطلاب غير القادرين على السير في مدارس الثانوي العام ، وكيفية توجيههم الى ألوان الدراسات العملية والمهنية ، ومن ثم ، الافادة من تلك الطاقات في المجالات المختلفة لخطط التنمية .

رابعاً - في مجال اعداد وتدريب المعلمين :

١ - ان النظام التعليمي في بولونيا - كما سبقت الاشارة - يخصص جهازاً أو معهداً منوطاً به التخطيط لعمليات الاعداد والتدريب للمعلمين في المراحل التعليمية كافة بغية تنسيق الأساليب التربوية ، والاتجاهات العامة في اعداد المعلم ، وتحقيقاً للربط بين احتياجات البرامج التعليمية في المدارس من ناحية ، وبرامج الاعداد في معاهد وكليات اعداد المعلمين من ناحية أخرى .

وانطلاقاً من هذا الاتجاه ، وفي ضوء ما أسفرت عنه تقارير المتابعة سنوياً من وجود فجوات بين نظم اعداد المعلمين في كليات التربية ومحتوى البرامج التعليمية وطرائق التدريب في المدارس الاعدادية والثانوية ، فان انشاء جهاز أو لجنة مشتركة من المسؤولين عن التعليم بوزارة التربية ، والمسؤولين عن اعداد المعلمين بكليات التربية ، يصبح أمراً مرغوباً فيه تحقيقاً للربط والتنسيق بين نظم اعداد المعلمين ، والمتطلبات الحقيقية للعملية التعليمية ، والخدمات التي تنتظر من المعلم ازاء المجتمع .

٢ - والنظام التعليمي في بولونيا ألغى ابتداء من العام ١٩٧٠ ، نظام اعداد معلم المرحلة الأولى القائم على أساس ٥ سنوات دراسية بعد الحصول على ما يقابل في مصر الشهادة الإعدادية . والمغزى الذي يشير اليه هذه الاتجاه أنه لابد من توفر حد أدنى أو أساسى من الثقافة والنضج العقلى يصلح

لأن يقوم عليه أثناء مرحلة الاعداد بناء متكامل من الخبرات والمعلومات والمهارات .

والمعروف الآن ، أن شهادة الثانوية العامة هي ذلك الحد الأدنى من الثقافة الذى يعتبر أساسا صالحا لاعداد المعلم أيا كانت المرحلة التعليمية التى يعد لها . وهذا الاتجاه تأخذ به معظم الدول النامية الآن ، ولقد أخذت مصر بهذا الاتجاه فى فترات متباينة ، ابتداء من الثلاثينات . ومن ثم فإنه يحسن البدء بتقويم النظام الحالى الذى نسير عليه فى اعداد معلم المرحلة الأولى (نظام الخمس السنوات بعد الاعدادية) موازنا بالنظام الذى كان سائدا فى بلادنا فى الماضى ، والسائد الآن فى معظم بلدان العالم ، وذلك فى ضوء احتياجات المدرسة الابتدائية الحالية من ناحية ، واحتمال مد فترة الالتزام الى ما يشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية معا ، من ناحية أخرى .

خامسا - فى مجال الكتاب المدرسى :

يركز النظام التعليمى البولونى فى هذا المجال - كما أشرنا على عدة نقاط أهمها - فى نظرنا - مرحلة اعداد أصول الكتاب للنشر ، حيث تكلف جماعات من الأكفاء المتخصصين فى المادة التعليمية ، حتى يصل الكتاب الى الطالب فى أفضل صيغة ممكنة من حيث التبويب ، وحجم المادة العلمية ، والأشكال التوضيحية ، وطريقة العرض ، فضلا عن الجوانب الأخرى الخاصة بالغلاف وبنط الطباعة الخ . . . كما يوضع الكتاب فى بعض الحالات موضع التجريب قبل طبعه نهائيا وتعميمه ، ومن ثم لا يتعرض الكتاب للتعديلات المتلاحقة سنويا ، ويستمر العمل به ٤ سنوات على الأقل . ويقترح الأخذ بهذا الاتجاه أيا كانت الجهة التى تتولى اعداد الكتاب للطبع وحتى يتم إنشاء جهاز أو مؤسسة الكتاب المدرسى ، والتى تأمل أن تضم - فيما تضم - فريقا من الأكفاء المتخصصين فى اعداد أصول الكتاب للنشر ، فإنه يمكن اختيار جماعات من هؤلاء المتخصصين من داخل الوزارة وخارجها وتوكل اليهم الوزارة القيام بهذه المهمة عند اعداد أصول الكتب الجديدة وعلى أن تعطى هذه الجماعات المادة الكافية لانجاز مهمتها (خمسة أشهر فى المتوسط) .

سادسا - فى مجال الوسائل التعليمية :

ان النظام التعليمى فى بولونيا ، يوجه اهتماما خاصا الى ناخيتين - كما أشرنا - هما : (١) تصنيع الوسائل والأجهزة العلمية عن طريق شركات خاصة ، وبذلك تنخفض تكلفة انتاجها .

(٢) حتمية أن تتزود كل مدرسة بما اصطالحوا على تسميته بالحد الأدنى من الوسائل التعليمية فى نوعياتها كافة ، مواجهة لحاجات المواد الدراسية المختلفة .

ويقترح الأخذ بهذين الاتجاهين وفق برنامج مرحلي ، وطبقا لأولويات تزويد المراحل التعليمية بها ، كأن نبدأ مثلاً بالمرحلة الابتدائية ، ويقرر المسئولون الحد الأدنى من الوسائل المعينة فى مادة العلوم لصف من صفوف المرحلة ، ثم يتفق مع إحدى شركات على تصنيع نماذج هذه الوسائل .

سابعاً - فى مجال نظم التقويم والامتحانات :

يركز النظام التعليمى فى بولونيا - كما أشرنا - على عدة نقاط أبرزها :

١ - أن هدف التقويم والامتحانات هو قياس ما يحرزه الطالب من نمو فى الجانبين المعرفى والتطبيقى معا فى مجال المواد الدراسية المختلفة .

٢ - أن المدرسة تبذل عناية كبيرة تجاه ضعف التلاميذ ، وتحاول الوصول بهم الى المستوى المقبول عن طريق مزيد من التدريبات والواجبات الإضافية .

٣ - أن تقويم التلميذ عملية مستمرة على مدار السنة ، ويطلع أولياء الأمور على جهود أبنائهم وسيرهم الدراسى أولاً فأول .

٤ - أن نتيجة التلميذ فى آخر العام ليست مسألة حسابية ، تنحصر فى اجراء عمليات جمع درجات أعمال الطالب فى الفترات ثم قسمتها واستخراج المتوسط فى نهاية العام ، وإنما يتقرر مصير التلميذ عن طريق الجمعية العمومية للمعلمين بالمدرسة على ضوء ما يحرزه من تقدم دراسى على مدار العام .

٥ - أن امتحان النقل فى سنوات المرحلة الثانوية العامة ، يتناول المواد كافة أما امتحان إنهاء المرحلة فإنه ينصب على عدد قليل منها لا يتجاوز أربع أو خمس مواد .

٦ - أن اجتياز امتحان اتمام مرحلة تعليمية لا يؤدى بالضرورة الى القبول بالمرحلة التعليمية التالية فانهاء المرحلة التعليمية شئ ، والقبول بالمرحلة التالية شئ آخر يتطلب امتحان قبول بمواد وصيغة معينة .

ونحن نرى أن الاتجاهات التي تضمنها القرار الوزاري رقم (٢٠٥) بتاريخ ١٩٧٢/١١/٥ بشأن نظام تقديم الطلاب في امتحانات النقل بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بالتعليم العام للسنة الدراسية ١٩٧٣/٧٢ ، من حيث شمول التقويم للجوانب المعرفية والنشاطات المصاحبة للمادة الدراسية ، والنواحي السلوكية ٠٠٠ الخ ، ومن حيث أن تقويم الطلاب في أعمال السنة هو عملية مستمرة على مدار العام الدراسي ، ومن حيث تخصيص نسبة ٣٠٪ من درجة النهاية العظمى لأعمال السنة ، ونسبة ٢٠٪ للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية النصف الأول من العام الدراسي ، ونسبة ٥٠٪ للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية النصف الثاني من العام الدراسي . ان هذه الاتجاهات تعتبر خطوة كبرى خطتها الوزارة على طريق تطوير نظم التقويم والامتحانات ولا يحسن أن نتجاوزها في الوقت الحاضر الى تقرير مصير الطالب عن طريق الجمعية العمومية للمعلمين بالمدرسة .

ومع ذلك ، فإنه يمكن التفكير في الأخذ ببعض الاتجاهات الأخرى التي تتضمنها نظم التقويم والامتحانات في بولونيا ، وهي :

١ - رعاية التلاميذ الضعاف في المرحلة الأولى بالذات عن طريق مزيد من التدريبات والواجبات والتقدم المستمر لأعمالهم ، وفي هذا الصدد يقترح قيام الأجهزة المعنية بالوزارة (المركز القومي للبحوث أو إدارات التوجيه الفني أو أجهزة مستشاري المواد بأعداد بطاقات تدريبات متدرجة ، تقيس المستوى التحصيلي في كل مادة على حدة ، ومدى استيعاب التلميذ لأفكار كل موضوع أو باب من أبواب المنهج الدراسي ، وبذلك يمكن تشخيص نواحي الضعف أولاً فاولاً ومن ثم يبذل العلاج اللازم .

(٢) تجريب الأخذ بمبدأ إجراء امتحانات القبول بالمدارس الثانوية العامة كخطوة أولى للأخذ بمبدأ إجراء امتحانات القبول بالكليات بعد انتهاء المرحلة الثانوية العامة ، في المستقبل .

٣ - الأخذ بمبدأ الدراسة والامتحان لمواد اجبارية وأخرى اختيارية في مرحلة الثانوية العامة (١) .

(١) سبق لكاتب التقرير أن تقدم بمذكرة تفصيلية في هذا الشأن عام ١٩٧٢ .

ثامنا - فى مجال رعاية الطلاب :

١ - اذا كان من أهداف التعليم الأساسية مساعدة التلاميذ على النمو الجسمى الصحيح بجانب النمو فى النواحي العقلية ، والموجدانية والروحية ، فان الرعاية الصحية ، الوقائية والعلاجية ، وتوفير التغذية وخاصة لصغار التلاميذ لما يساعد على تحقيق هذا الهدف الحيوى من أهداف التعليم ، ويزيد من قابلية التلاميذ للتحصيل الدراسى .

والأمل كبير فى أن تدبر الدولة المبالغ اللازمة وفاء بهذا الغرض .

٢ - واذا كانت التجربة البولونية تتخذ من اقامة المعسكرات والمخيمات وسائل أساسية لتربية الطلاب ، وتمكينهم من قضاء وقت الفراغ فى جو مناسب ، بما يحقق لهم تحسين مستوى صحتهم واكسابهم مهارات وخبرات معارف جديدة مرتبطة بالحياة ، فانه يحسن أن تقتضاهم الجهود فى بلادنا بين الجهات المعنية (وزارة التربية والتعليم - وزارة الشباب - المؤسسات الصناعية - وزارة الصحة - المنظمات الشعبية - أمانة الشباب بالاتحاد الاشتراكى ٠٠٠ الخ) حتى تغطى المعسكرات القسم الأكبر من فتيان وفتيات المدارس ، وبحيث تتنوع أهدافها طبقا لاحتياجات كل فئة منهم فيفيدون منها ، ويفيد منهم الوطن فى المشروعات المختلفة ، فى الريف والمدينة على السواء ، وأن ما ينفق على هذه المعسكرات من جهد ومال يحقق العائد تعليميا وتربويا .

وبعد : فتلكم خواطر وتوصيات حول عدد من مسائل التعليم فى مصر ، أوجت بها انطباعات الزائر عن التعليم فى جمهورية بولونيا الشعبية ، ولعلها توضع موضع الدراسة والبحث .

والله المستعان .



رقم الايداع بدار المكتب ١١٠

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (لاطوغلى - القاهرة)

تليفون : ٢٢٠٧٩

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 970686.

Editor

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb

Editorial Board

Dr. A. Khairi Kazem	Dr. H. El-Feki
Dr. R. El-Gareeb	Mrs. Zenab Meherez
Dr. S. Dayab	Dr. M. El-Hadi Afifi
Dr. M. L. El-Negihi	Dr. M. El-Basyoni
Mr. M. El-Shal	

Secretary

Dr. Ibrahim Metaweh

Executive Director

Mr. M. A. El-Naggar

-
- * All Rights Reserved for the Association.
 - * Published Essays and Researches in the Field of Education.
Material For Publications should be addressed to the Editor
in-Chief.
 - * Annual Subscriptions :
 - P.T. 144 : The Journal and membership.
 - P.T. 80 : The Journal.
 - P.T. 60 : Students Subscription.
 - P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly : February — April — June — October

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue

October 1975

XXVII

Contents

- Editorial Dr. Salah El-Din Kotb

 - Psychology of Kinder Garden
Child Dr. Awatef Ibrahim Mohamed

 - Intelligence and Achievement Dr. Mohamed M. Zidan

 - Development of Methematic
Teaching George N. Malaty

 - Psychological Walfare and
Brain Washing Dr. Abd-Elrahman Isawy

 - Concept of Aesthetic Ex-
perience Mrs Inayat Youssef

 - Islamic Education Dr. Hussein S. Koru

 - Popular Coucepts in Child
Rearing Dr. Soad H. Imara

 - Teaching Analytical Geometry Mustafa A.E. Mohamed

 - Modern Trends in Egyptian
Education Mrs. Zeinab Mühriz

 - Education in Poland Dr. Youssef Khalil
-

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO A.R.E.



Bibliotheca Alexandrina



0536155